

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
MESTRADO**

**LUDICIDADE: O QUE REVELA A PRODUÇÃO DISCENTE NOS  
CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA  
UNICENTRO (1990-2004)**

**ALDERENIK ANTONIO DE OLIVEIRA**

**MARINGÁ  
2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
MESTRADO**

**LUDICIDADE: O QUE REVELA A PRODUÇÃO DISCENTE NOS  
CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA  
UNICENTRO (1990-2004)**

**ALDERENIK ANTONIO DE OLIVEIRA**

**MARINGÁ  
2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**LUDICIDADE: O QUE REVELA A PRODUÇÃO DISCENTE NOS CURSOS  
DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNICENTRO (1990-2004).**

Dissertação apresentada por Alderenik Antonio de Oliveira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, História e Historiografia da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): [Prof<sup>a</sup>. Dra. Elaine Rodrigues](#)

MARINGÁ  
2009

**ALDERENIK ANTONIO DE OLIVEIRA**

**LUDICIDADE: O QUE REVELA A PRODUÇÃO DISCENTE NOS CURSOS  
DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNICENTRO (1990-2004).**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Rodrigues (Orientadora) - UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Pereira Teixeira Victória Palma –  
UEL

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sheila Maria Rosin - UEM

25 de agosto de 2009

Dedico este trabalho à minha mãe, sra. Odete e ao meu pai, sr.Evaristo (*in memorian*), pela educação que me deram, mesmo com tantas dificuldades, incentivando-me a nunca esmorecer.

Dedico também à minha filha Rafele que soube compreender a minha ausência em certos momentos de nossas vidas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS e aos meus guias espirituais por esta conquista em minha vida profissional e por sempre me darem forças para não desistir.

Agradeço aos meus pais Odete e Evaristo (*in memoriam*) por terem me concedido a vida.

Agradeço a minha filha Rafaele que sempre me incentivou.

Agradeço a minha orientadora, prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine Rodrigues, que soube me ouvir e compreender nos momentos espinhosos pelos quais passei durante a realização da pesquisa sendo muitas vezes mais que uma orientadora: uma amiga.

Agradeço as professoras doutoras: Teresa Teruya, Maria Cristina, Nerli e Verônica Müller, pela contribuição dada aos meus estudos, assim como também ao prof<sup>o</sup> Dr. Luiz Fabiano Hermenegildo.

Agradeço as professoras da Banca Examinadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sheila Maria Rosin – UEM, e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Pereira Teixeira Victória Palma – UEL.

Agradeço aos funcionários da secretaria do mestrado, Márcia e Hugo, por não terem medido esforços em atender minhas solicitações, fazendo a vez de conselheiros muitas vezes.

Agradeço a todos os meus amigos do DIPAM (UNICENTRO), Marcelo, Márcio Padilha, Márcio Teixeira, Igor e o Jorge do R.U.,(UNICENTRO) que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse ao final deste caminho.

Agradeço ao prof. Ricardo Alfeu que me auxiliou, muitas vezes, na organização da minha dissertação como também em outros favores, sempre pronto a me atender.

Agradeço a prof<sup>a</sup>. Sandra Maria Job, pelo auxílio dado na questão técnica da minha dissertação.

Agradeço ao meu amigo Jerse, que sempre ouviu os meus desabafos e com certeza continuará me ouvindo.

Agradeço ao estagiário do DEDUF/I, Felipe, pelo atendimento dado às minhas solicitações.

OLIVEIRA, Alderenik Antonio. **Ludicidade: o que revela a produção discente nos cursos de especialização em Educação na Unicentro (1990-2004)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação – MINTER) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Elaine Rodrigues

## RESUMO

O objetivo do presente trabalho é detectar o que revela a produção discente oriunda de 15 cursos de especialização em Educação ofertados pelos Departamentos de Educação da UNICENTRO. Especificamente defini identificar as monografias realizadas nestes cursos que versam sobre o tema “ludicidade”. Os cursos, dos quais selecionei as 21 monografias, eleitas como fontes, foram ofertados no período de 1990 a 2004. O tema ludicidade evidenciou-se em minha pesquisa após o mapeamento das fontes e ainda pela própria prática profissional que me possibilitou observar que havia uma pequena quantidade de trabalhos produzidos. Justifico a periodização que circunscreve a pesquisa tomando como base, para o marco inicial dos estudos realizados, o primeiro curso a ser ofertado após a unificação das duas Faculdades, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava e pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati, que aconteceu em 13 de junho de 1990, pelo então governador Álvaro Dias, a Fundação Estadual do Centro-Oeste. E que posteriormente foi reconhecida como Universidade, pelo decreto nº 3444 de 08 de agosto de 1997. Como marco final, estabeleci a data do oferecimento da última turma do curso de Educação Especial. Seu início foi em 2003 e término em 2004. Após essa data foram ofertados outros cursos, mas seus relatórios não estavam a disposição, impossibilitando a obtenção de dados. Metodologicamente optei pelo trabalho descritivo, para tanto utilizei uma ficha catalográfica que amparou a forma de apropriação, por meio da qual problematizei o conteúdo expresso nas fontes. Para apresentar os resultados dos procedimentos sistematizei o presente trabalho por meio de cinco itens, compostos pela introdução e quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentei descritivamente os projetos que deram origem aos cursos de especialização que resultaram em trabalhos monográficos tomados como fontes para esta pesquisa. No segundo capítulo, organizei um resumo de cada monografia, e ainda cataloguei as referências bibliográficas citadas pelos trabalhos em análise. No terceiro capítulo, por meio de uma síntese, busquei as concepções com as quais os autores das monografias apresentaram brinquedo, jogo e brincadeira. Finalmente, no quarto capítulo, procurei fazer uma análise dissertativa sobre a temática, amparando-me em uma perspectiva historiográfica. Como resultado, destaco que os autores das monografias, entendem a ludicidade como sendo um alicerce para o processo de aprendizagem. Entretanto, considero importante, amparando-me na historiografia sobre o tema, com autores da contemporaneidade, ampliar essa compreensão, evidenciando que o lúdico existe não apenas como um instrumento de aprendizagem na escola, mas também para toda a vida. Sem o riso, sem o prazer, dificilmente o indivíduo inserido num contexto social, corre e corria-se o risco de adquirir várias patologias, entre as quais, a mais recente, o *stress*. Brincar e jogar também são formas de lazer, fundamental para tornar a vida das pessoas suportável frente às dificuldades. Palavras-chave: brinquedo, brincadeira, jogo, produção discente, ludicidade.

OLIVEIRA, Alderenik Antonio. **Playful activities: what is revealed by the academic production in post-graduation courses in Education at UNICENTRO (1990-2004)**. Dissertation. (Master in Education – MINTER) – Research and Post-Graduation Department, Maringá State University – UEM. Supervisor: Dr. Elaine Rodrigues.

## **ABSTRACT**

This study considers the academic production of 15 post-graduate courses in Education offered by the Department of Education at the UNICENTRO and aims to find what is revealed therein. Special attention is given to monographs on “playful activities” in the afore mentioned courses. The period of the study is from 1990 to 2004, and 21 monographs were selected as the source for the study. Playful activities became the research theme based on mapping sources, and also from the author’s own professional practice which allowed personal observance of some work done on the theme. The period investigated includes the studies carried out during the initial courses offered, and continued through a period when the Faculty of Philosophy, Sciences and Languages from Guarapuava and the Faculty of Education, Sciences and Languages from Irati were unified on June 13<sup>th</sup> 1990 by the governor Álvaro Dias, and the Fundação Estadual do Centro-Oeste was created. The last class of the course on Special Education, which started in 2003 and ended in 2004, represents the end of the period investigated. After this date other courses have been offered, but as their reports were not available data collection was not possible. The methodology used for the study is descriptive and bookmark files have been used to help problematize the contents expressed in the sources. In order to present the outcomes, the report is divided into five tabulations, an introduction and four chapters. The first chapter contains a description of the projects which originated the post-graduate courses that provided the source for this investigation, that is, the monographs. The second chapter contains a summary of each monograph and the references presented in the studies analyzed. The third chapter presents a synthesis of the conceptions that the author of the monographs present about toys, games and playful activities. And finally, in the fourth chapter, a dissertative analysis about the theme is made; this analysis is done from a historiographic perspective. As outcomes of the study, it is noted that the authors of the monographs understand playful activities as a support for the learning process. Although, it is important to analyze, based on the historiography of the theme, the need to demonstrate that playful activities exist not only as instruments for learning in school, but also for students’ lifetime. Without laughter, without pleasure, people in certain social contexts, may run the risk of acquiring various pathologies, for example, stress. Playing and having fun are forms of leisure that are essential to make people’s lives bearable in coping with many difficulties.

Key words: Toys, Play, Games, Education, Academic Production, Playful Activities.

## **LISTA DE SIGLAS – ABREVIATURAS**

DEDUF/I – Departamento de Educação Física de Irati

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

FACIBEL – Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão

## **LISTA DE QUADROS E GRÁFICO**

Quadro nº 1 - Curso de Alfabetização e Recepção de Textos: Disciplinas ofertadas.

Quadro nº 2 - Curso de Didática: Disciplinas ofertadas.

Quadro nº 3 - Curso de Psicopedagogia Operatória: Disciplinas ofertadas.

Quadro nº 4 - Curso: Pré-Escola – Alternativas Metodológicas: Disciplinas ofertadas.

Quadro nº 5 – Curso: Educação Especial – Deficiência Mental: Disciplinas ofertadas.

Quadro nº 6 – Curso de Psicopedagogia: Disciplinas ofertadas.

Quadro nº 7 – Curso: Fundamentos da Educação: Disciplinas ofertadas.

Quadro nº 8 – Curso: Fundamentos da Educação: disciplinas ofertadas.

Quadro nº 9 – Curso de Psicopedagogia: disciplinas ofertadas.

Quadro nº 10 – Curso de Supervisão Escolar: Planejamento, Ensino e Avaliação.

Quadro nº 11 – Curso de Psicopedagogia: disciplinas ofertadas.

Quadro nº 12 – Curso de Psicopedagogia: disciplinas ofertadas.

Quadro nº 13 – Curso: Didática.

Quadro nº 14 – Curso de Psicopedagogia: disciplinas ofertadas.

Quadro nº 15 – Curso: Educação Especial.

Quadro nº 16 – Cursos de Especialização Ofertados.

Quadro nº 17 - Monografias defendidas.

Quadro nº 18 - Autores das referências mais citadas.

Gráfico nº 1 – Demonstrativo das referências mais citadas.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. CURSOS DE ESPECIALIZAÇÕES EM EDUCAÇÃO NA UNICENTRO.....	19
2.1. Os cursos de especialização oferecidos e suas características.....	19
3. PRODUÇÃO DISCENTE: RESUMINDO AS MONOGRAFIAS.....	32
3.1. Bibliografias mais citadas nas monografias.....	41
4. PRODUÇÃO DISCENTE: CONCEPÇÃO DE BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA.....	44
4.1. Concepção de brinquedo.....	44
4.2. Concepção de jogo.....	48
4.3. Concepção de brincadeira.....	58
5. LUDICIDADE NA ESCOLA, CULTURAS LÚDICAS, JOGOS EDUCATIVOS: UMA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA.....	67
5.1. A ludicidade na escola e a ação do educador.....	76
5.2. As culturas lúdicas nas crianças.....	82
5.3. Os jogos educativos e suas contradições.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXOS	

## 1. INTRODUÇÃO

Sou professor efetivo da Universidade Estadual do Centro Oeste-UNICENTRO e minha lotação é no Departamento de Educação Física, na Unidade Universitária de Irati (DEDUF/I). Ministrei a disciplina de Recreação e Lazer para o curso de licenciatura em Educação Física. Ministrei, ainda, a disciplina de Educação Física Infantil e para as Séries Iniciais, nos anos de 2002 a 2005, para o curso de Pedagogia. Hoje a disciplina que norteia os conteúdos da Educação Física para o Ensino Fundamental no curso de Pedagogia é denominada de Metodologia do Ensino da Educação Física Infantil.

Ministrando a disciplina ofertada para o curso de Pedagogia, senti a necessidade de realizar um estudo para melhor compreender como os alunos formulavam e entendiam certos conceitos, por mim apresentados, como conteúdos da disciplina, entre eles a ludicidade.

O que me chamou a atenção foi quando percebi, em conversa com a professora de TCC, como também por meio de leituras feitas em listas organizadas pela mesma, prováveis temas de preferência para a realização dos trabalhos, pois verifiquei que havia uma pequena quantidade de trabalhos de conclusão de cursos – TCCs, realizados com a temática ludicidade, ao longo dos quatro anos que estive ministrando a disciplina supracitada.

A existência de um pequeno número de acadêmicos e, em algumas vezes, de nenhum que havia estudado o tema “ludicidade”, despertou-me a curiosidade em investigar o que revelava a produção desses discentes que, ao retornarem à UNICENTRO para cursarem a Especialização, entendida por mim como Formação Continuada. São esses profissionais que, após graduados, retornam à universidade para continuarem sua formação e como docentes, são direcionadores do ensino fundamental e intermediários do processo educacional em suas escolas.

O lúdico existe não apenas como um instrumento de aprendizagem na escola, mas também para toda a vida. Sem o riso, sem o prazer, dificilmente o

indivíduo se insere num contexto social correndo o risco de adquirir várias patologias, entre as quais, a mais recente, o *stress*.

Brincar e jogar também são formas de lazer fundamentais para tornar a vida das pessoas suportável frente às dificuldades.

A experiência como professor em dez anos na área de recreação e lazer permite-me afirmar que é também por meio de atividades lúdicas que as crianças têm a oportunidade de confrontar o seu ponto de vista com os das outras crianças. Com essa interação, elas começam a considerar e defrontar com outros pontos de vistas, compreendendo que o seu não é o único possível e permitido. Isto auxilia para que ocorra a construção da sua identidade, contribuindo para o processo de socialização entre as mesmas.

É possível dizer que a ludicidade acompanha as crianças em toda sua trajetória de vida, pois elas usufruem dessa oportunidade, participando de novas e enriquecedoras formas de convivência e assim sendo, deve estar presente em todo ambiente, dentro ou fora da escola.

Não quero dizer com isso que a ludicidade está inerente apenas nas crianças, todo o ser humano necessita de alguns momentos lúdicos, mas como parâmetro, focarei a ludicidade apenas na idade infantil.

Importantes teóricos contribuíram e contribuem para tentar conceituar o tema ludicidade, em vários segmentos da ciência, seja na Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, devido a sua importante contribuição ao desenvolvimento humano.

As atividades lúdicas são consideradas uma alternativa de resgatar a alegria e o prazer de aprender na sala de aula, sendo um meio que a educação deve buscar para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico aos educandos. No entanto a utilização do lúdico na educação é algo muito discutido: enquanto para alguns educadores a ludicidade serve apenas para descontrair as crianças, fazendo com que as mesmas cheguem calmas na sala de aula para receberem os conteúdos; para outros professores a utilização do lúdico leva a atitudes de indisciplina; e há ainda aqueles que resumem o lúdico somente as aulas de recreação e educação física e não sabem trabalhar com o lúdico em suas atividades escolares dentro de sala de aula.

Com as atividades vivenciadas, ao ministrar as aulas já mencionadas, e considerando que a ludicidade também faz parte do cotidiano das escolas, elaborei essa pesquisa que tem como problematização a seguinte pergunta: Que conceito de lúdico revela a produção discente, oriunda dos cursos de especialização para graduados em Pedagogia na UNICENTRO?

Diante desta problematização defini como objetivos gerais detectar qual o índice de interesse em pesquisa sobre ludicidade nos cursos de especialização ofertados para graduados e áreas afins em Pedagogia da UNICENTRO, como também identificar qual o conceito de lúdico revelado na produção discente dos cursos de Especialização ofertados para graduados em Pedagogia na UNICENTRO, Unidades Universitárias de Guarapuava e Irati, no período de 1990 a 2004.

Em termos de objetivos específicos defini mapear os projetos, bem como os relatórios de conclusão dos cursos ofertados; identificar as monografias realizadas nos cursos de especialização em Pedagogia, no período de 1990 a 2004, com o tema “ludicidade” e sistematizar os dados em formato dissertativo.

A pesquisa realizada foi de forma documental, com leituras feitas em projetos de execução dos cursos de especialização, como também seus respectivos relatórios. Identifiquei por meio desses documentos, os quais denominei também como fontes, 15 cursos ofertados em especialização na área da Educação, com 30 monografias desenvolvidas no decorrer dos cursos sobre o tema ludicidade, das quais consegui analisar 21, pois as demais não foram encontradas. Tais monografias se encontravam nas bibliotecas, tanto na Unidade Universitária de Guarapuava como em Irati.

Para chegar a algum resultado da pesquisa, primeiramente verifiquei quantas monografias sobre o tema em questão foram realizadas no período de 1990 a 2004. Com a utilização de um quadro demonstrativo, pude perceber qual é o percentual de monografias realizadas e apresentadas sobre o tema ludicidade por curso de especialização ofertados, assim como foi possível verificar o interesse ou não dos alunos em pesquisar o tema ludicidade em seus trabalhos monográficos.

Durante as leituras das monografias e com o aprofundamento teórico realizado sobre o tema ludicidade, verifiquei qual era o conceito que os autores tinham sobre a temática em questão.

O primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa foi solicitar aos departamentos dos cursos de Pedagogia, ligados à área de Educação, tanto em Guarapuava como em Irati, uma relação dos cursos de especialização ofertados no período de 1990 a 2004, e tive a informação de que deveria procurar a Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Instituição para obter tais dados.

Antes de ir até a Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, fui ao arquivo geral da universidade em Guarapuava. Lá consegui alguns documentos referentes aos cursos, tais como: Protocolo nº 936/1999. Assunto: Apreciação do Relatório do Curso Fundamentos da Educação. Protocolo nº 2752/1999. Assunto: A reoferta do Curso de Especialização em Supervisão Escolar, Planejamento, Ensino e Avaliação. Protocolo nº 1648/1999. Assunto: Reoferta do Curso de Especialização em Psicopedagogia. Protocolo nº 1958/1999. Assunto: Apreciação e aprovação do Projeto do Curso de Especialização em Psicopedagogia (Irati). Protocolo nº 9277/2001. Assunto: Apreciação do projeto do curso de Especialização em Psicopedagogia. Protocolo nº 3212/2000. Assunto: Reoferta do Curso de Especialização em Psicopedagogia.

Não contente com o número de projetos conseguidos, arquivados no arquivo geral da UNICENTRO, fui à Diretoria de Pós-Graduação, onde consegui uma relação<sup>1</sup> por meio de um cadastro registrado em computador, mas nem todos os documentos referidos na relação constavam no arquivo interno da Diretoria de Pós-Graduação, contudo consegui ali uma boa parte das minhas fontes. Assumi as dificuldades e prossegui minha investigação.

O próximo passo foi procurar os projetos dos cursos e seus respectivos relatórios que estavam arquivados na própria Diretoria de Pós-Graduação. Os mesmos não poderiam ser emprestados, mas consegui a liberação, podendo, então, fotocopiá-los.

A partir do momento em que identifiquei as monografias, comecei um trabalho de catalogação. Consegui um modelo de uma ficha, a qual denominei

---

<sup>1</sup> Ver anexo I (Relação Diretoria de Pós-Graduação)

de ficha catalográfica<sup>2</sup>. Foram feitas algumas adaptações conforme a necessidade da minha pesquisa. Nessa ficha tentei registrar o maior número de informações sobre cada monografia.

Este instrumento continha os seguintes itens que para mim seriam de suma relevância para extrair os dados para a pesquisa: primeiramente registrei o número com o qual a monografia está catalogada na biblioteca de origem, a seguir identifiquei o curso, o título, o autor, a problematização, os objetivos. Observei que duas monografias não continham esses dois itens. Em seguida, o orientador e o ano em que foi concluída a monografia. Procurei, ainda, identificar o tipo de pesquisa realizada, juntamente com os fundamentos teórico-metodológicos escolhidos por cada autor. Esse tipo de trabalho auxilia no mapeamento das fontes, permite, por exemplo, relacionar quais autores foram mais utilizados e que tipo de linguagem foi empregada na pesquisa. Em seguida tentei identificar qual foi o recorte temático utilizado. Destaquei, ainda, o recorte temporal para saber em que período a pesquisa foi realizada, juntamente com o recorte espacial para que pudesse saber em que local geográfico foi desenvolvida, na esfera internacional, nacional ou regional.

Atentei, ainda, para as fontes utilizadas pelos autores das monografias, se foram iconográficas, orais ou escritas. Posso antecipar que 100% do material catalogado utilizaram a historiografia como base para a pesquisa. Tentei registrar o nível e a modalidade de ensino para verificar se o trabalho era desenvolvido na Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio. Em seguida procurei identificar os recursos utilizados na pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para tal. Registre também o número de páginas que continha cada monografia, pois notei, ao manusear as monografias, que as espessuras das mesmas eram bastante diferenciadas.

Encerrei a ficha catalográfica<sup>3</sup> com o resumo dos autores. Pude observar que poucas monografias continham este item. Conclui, por meio da observação de alguns manuais de pesquisa e também pelo período em que está circunscrito o estudo, que o resumo não fosse exigido à época.

---

<sup>2</sup> Ficha elaborada pela acadêmica Simone Burioli Ivashita, participante do Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá, orientada pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elaine Rodrigues

<sup>3</sup> Ver anexo II (Ficha Catalográfica).

Os cursos, dos quais selecionei as monografias, são ofertados após a unificação das duas Faculdades, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava e pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati, sendo criada assim a Fundação Estadual do Centro-Oeste. Os cursos foram ofertados, por meio de seus Departamentos de Educação, no período de 1991 a 1996. Em Guarapuava, foram os seguintes cursos: Curso de Alfabetização e Recepção de Textos (1991), Didática (1992), Psicopedagogia Operatória (1992), Pré-Escola – Alternativas Metodológicas (1995), Educação Especial - Deficiência Mental (1995), Psicopedagogia (1995). Neste período não houve oferta de curso na Unidade Universitária de Irati.

Posteriormente criou-se a UNICENTRO e as ofertas continuaram por meio dos Departamentos de Pedagogia, situados nas Unidades Universitárias de Guarapuava e Irati, entre o período de 1997 a 2004. Em Guarapuava foram os seguintes: Curso de Fundamentos da Educação (1997), com reoferta (1998), curso de Supervisão Escolar: Planejamento, Ensino e Avaliação (1999), curso de Psicopedagogia (1999), curso de Psicopedagogia (2000), curso de Didática (2000), Curso de Psicopedagogia (2002), Educação Especial (2003). Na Unidade Universitária de Irati foi oferecido, Psicopedagogia (1999).

Justifico a periodização que circunscreve a pesquisa tomando como base, para o marco inicial dos estudos realizados, o primeiro curso a ser ofertado após a unificação das duas faculdades que aconteceu em 13 de junho de 1990, pelo então governador Álvaro Dias, a Fundação Estadual do Centro-Oeste. E que posteriormente foi reconhecida como universidade, pelo decreto nº 3444 de 08 de agosto de 1997. Como marco final, estabeleci a data do oferecimento da última turma do curso de Educação Especial. Seu início foi em 2003 e término em 2004.

Apresentarei os resultados de pesquisa sistematizados em cinco capítulos assim relacionados: no primeiro capítulo foi elaborada uma introdução do trabalho para que o leitor tivesse uma referência sobre a leitura, na segunda parte descrevemos os resultados das observações que fizemos por meio de investigação da leitura dos projetos para ofertas dos cursos de especialização e seus respectivos relatórios, apontando assim suas principais características, tais como: carga horária, objetivos e o número de cursistas, como também nos

atemos a identificar quantas monografias relacionadas com o tema foram produzidas.

Elaborei um quadro de cada curso, relacionando as disciplinas ministradas com suas respectivas cargas horárias.

Como instrumento de análise das monografias, utilizei uma ficha catalográfica. Nessa ficha pude relacionar vários itens, como: o curso realizado, o título da monografia, autor, problematização, objetivos, fundamentos teóricos metodológicos e fontes utilizadas. Na terceira parte, por meio das leituras que realizei, organizei um resumo de cada monografia para que houvesse um melhor entendimento aos leitores sobre os trabalhos realizados, auxiliando assim uma futura análise no desenrolar da pesquisa. .

Posteriormente, por meio de uma síntese, busquei as concepções que seus autores tinham sobre ludicidade, ou seja, brinquedo, jogo e brincadeira.

Finalmente, na quarta parte, procurei fazer uma análise dissertativa sobre a temática, dentro de um contexto escolar e cultural, numa perspectiva historiográfica.

## **2.CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNICENTRO.**

O objetivo desta parte é descrever os resultados das observações feitas por meio de investigação da leitura, aqui tomadas como fontes. Utilizamos, os projetos para ofertas de cursos de especialização e relatórios de conclusão dos referidos cursos. Destacamos as principais características dos mesmos, tais como: objetivos, elenco das disciplinas, carga horária, número de alunos inscritos e concluintes e período de realização. Identificamos também as monografias apresentadas com o tema ludicidade.

### **2.1. Os cursos de especialização ofertados e suas características**

Com a fusão das Faculdades, os departamentos de Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava e Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati, no período de 1990 a 1996, ofertaram seis cursos de especialização, sendo que no período de 1997 até 2004, com o reconhecimento e com a criação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), por meio dos Departamentos de Pedagogia de Guarapuava e Irati, foram ofertados mais nove cursos, perfazendo um total de quinze.

Descreveremos a seguir algumas características dos respectivos cursos, destacando alguns itens, no que diz respeito à sinalização da difícil missão que é fazer uma pesquisa documental, pois percebemos como é importante valorizar e zelar por documentos.

Curso de Alfabetização e Recepção de Textos. Este curso foi ofertado pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava, teve início em abril de 1991 e seu término, com a entrega das respectivas monografias, foi em julho de 1993. A carga horária do referido curso foi de 450 horas e foram ofertadas 40 vagas. Apresentou como objetivos principais: capacitar pessoal docente em nível de 3º grau para maior compreensão de processo de alfabetização e de recepção do texto; instrumentalizar professores que atuam nas séries iniciais com conhecimentos adequados sobre métodos, técnicas e propostas de alfabetização; propiciar aos cursistas condições para uma exploração adequada do texto.

As disciplinas que compuseram o curso foram as seguintes, conforme mostra o quadro abaixo:

**Quadro nº 1 - Curso de Alfabetização e Recepção de Textos: *disciplinas ofertadas***

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>HORAS-AULA</b>
Métodos e Técnicas de Pesquisa	45
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	45
Linguística	90
Métodos, Técnicas e Propostas de Alfabetização.	135
O Processo de Leitura	45
Manipulação do Texto	45

Fonte: Projeto de execução do curso. Protocolo nº 3242/92

Iniciaram e concluíram o curso 26 alunos. Analisamos, deste curso, 1 monografia sobre a temática ludicidade.

O próximo curso de especialização realizado foi o de Didática, pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava cujo início foi em julho de 1992 e término em julho de 1994. Sua carga horária foi de 390 horas, com 30 vagas disponibilizadas. Os objetivos propostos foram: capacitar os recursos humanos, na área de didática, em nível de 2º e 3º graus; oferecer subsídios teórico-metodológicos que venham a proporcionar melhorias no desempenho pedagógico; dar condições aos professores de didática de conhecer novas abordagens e alternativas metodológicas em várias áreas de ensino; oportunizar situações de análise e reflexão sobre as questões de ensino e sua importância na aprendizagem.

As disciplinas ofertadas foram as seguintes:

**Quadro nº 2 - Curso de Didática: *disciplinas ofertadas***

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>HORAS-AULA</b>
Didática para o ensino de ciências em matemática	45
Currículos e programas	45
Metodologia, ciência e sociedade.	45
Didática no contexto histórico	30
Formação do professor e a prática pedagógica	30
Pesquisa aplicada à prática pedagógica	30
Organização do trabalho pedagógico escolar	45
Planejamento e avaliação	30
Contribuições da didática no cotidiano escolar	45
Profissionalização docente e didática	30
Seminário de orientação monográfica	15

Fonte: Projeto de execução do curso - Protocolo nº 2500/91.

Iniciaram o curso 12 alunos, mas apenas 8 chegaram ao final. Neste curso não houve monografias sobre o tema pesquisado.

O curso de Psicopedagogia Operatória é o próximo curso a ser descrito. Aprovado pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava, o referido curso teve início em julho de 1992 e seu término em julho de 1994, com uma carga horária total de 420 horas. Seus objetivos propostos foram: fornecer subsídios teóricos para compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo da criança de 5-10 anos de idade; instrumentalizar no uso de provas para interpretar indícios operatórios do desenvolvimento, assim como reconstituir a história da criança; possibilitar a intervenção em crianças com dificuldades de aprendizagem, do ponto de vista operatório, com vistas à superação das mesmas, e avaliar esse processo.

As disciplinas ofertadas foram as seguintes:

**Quadro nº 3 - Curso de Psicopedagogia Operatória: disciplinas ofertadas**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>HORAS-AULA</b>
Sistemas teóricos em Psicologia	45
Produção do Conhecimento em Psicologia Educacional	45
Educação e Epistemologia	45
Desenvolvimento Cognitivo	45
Aprendizagem Operatória e Desenvolvimento	45
Avaliação Cognitiva I	45
Avaliação Cognitiva II	45
Atuação Supervisionada	45
Metodologia de Ensino	60

Fonte: Protocolo nº 2500/91 - Projeto de execução do curso.

Iniciaram o curso 18 alunos e concluíram 15 alunos. Analisamos 4 monografias sobre a temática pesquisada.

Pré-Escola – Alternativas Metodológicas é o próximo curso a ser relatado. Aprovado pela Fundação Faculdade de Ciências e Letras de Guarapuava, com início em julho de 1995 e término em julho de 1997. Seus objetivos foram os seguintes: apropriar-se de um referencial teórico-prático que lhes possibilite compreender os processos de aquisição de conhecimentos pela criança; oportunizar aos cursantes a criação de situações de sala de aula que conduzam a situações de manipulações das mesmas, aproveitando-as para atividades de desenvolvimento do pensamento lógico-dedutivo e incentivo a

criatividade; dar subsídios teórico-metodológicos que possibilitem a compreensão e análise da problemática da pré-escola, bem como oportunizar a elaboração de propostas alternativas condizentes com as necessidades das crianças e da sociedade da qual são parte integrante.

As disciplinas ofertadas foram as seguintes:

**Quadro nº 4 - Curso: Pré-Escola – Alternativas Metodológicas: disciplinas ofertadas.**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>HORAS-AULA</b>
Métodos do Trabalho Científico	30
Pré-Escola e sua Evolução Histórica	45
História Social da Infância	45
A Criança e seu Desenvolvimento	45
Métodos e Técnicas da Educação Pré-Escolar: Possibilidades e Limites	45
A Criança e a Linguagem (O processo de alfabetização)	45
A Criança e o Meio Ambiente (Ciência e Matemática)	45
A Arte Infantil: (Desenvolvimento/Psicomotricidade)	45
Avaliando o Processo	30

Fonte: Protocolo nº 3420/95 - Projeto de execução do curso.

Iniciaram o curso 20 alunos, mas só 17 terminaram. Este curso teve 02 monografias referente à temática pesquisada, mas analisamos apenas uma, pois a outra não foi encontrada pelos funcionários.

O curso de Educação Especial - Deficiência Mental iniciou em julho 1995 e terminou em julho 1997, com duração de 435 horas. Este curso foi realizado por meio de um convênio firmado entre a UNICENTRO e a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL).

No mesmo convênio foram ofertados os cursos de Psicopedagogia e o Curso de Ensino de Matemática. Seus objetivos foram os seguintes: fornecer ao educador os requisitos necessários para o trato da deficiência mental; analisar a situação do deficiente mental no contexto psicossocial; capacitar o professor na elaboração, análise e programação de atividades na área de ensino para o deficiente mental; analisar a importância do estudo sobre o método, técnicas e recursos especiais para o ensino da leitura-escrita do deficiente mental; relacionar os procedimentos de alfabetização com os níveis

de progresso da criança quanto à sua compreensão do sistema escrito da linguagem.

As disciplinas ofertadas foram as seguintes:

**Quadro nº 5 – Curso: Educação Especial – Deficiência Mental: disciplinas ofertadas.**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Métodos e Técnicas de Pesquisa Aplicadas à Educação Especial.	45
Aspectos Cognitivos Relacionados à Aquisição de Linguagem.	45
Aspectos Cognitivos Relacionados à Aquisição de Linguagem.	45
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	45
Análise e Programação de Ensino.	45
Aspectos Psico-Sociais da Deficiência Mental	45
Metodologia do Ensino da Matemática.	45
Metodologia do Ensino de Língua Escrita	45
Intervenção Precoce e Estimulação Psicomotora.	45
Metodologia e Prática de Ensino em Classes Especiais para o D.M.	120

Fonte: Processo nº 3476/95 - Projeto de execução do curso:

Iniciaram o curso 15 alunos e apenas 13 concluíram o mesmo. Identificamos 2 monografias, mas conseguimos ter acesso a apenas 1, pois a outra não foi localizada pelos funcionários.

Aprovado pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava, o curso de Psicopedagogia, teve início em janeiro de 1995 e término em fevereiro de 1996, perfazendo um total de 510 horas.

**Quadro 6 – Curso de Psicopedagogia: disciplinas ofertadas.**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>HORAS-AULA</b>
Fundamentos da Psicopedagogia	15
A Pesquisa em Psicopedagogia	30
Psicologia das Relações Interpessoais e das Relações Familiares	45
Problemas de Aprendizagem: Fundamentos de Anatomia e Neurologia.	30
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	45
Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita	45
Dificuldades de Aprendizagem na Matemática	45
Psicologia e Psicomotricidade	45
Metodologia da Intervenção Psicopedagógica – Avaliação Psicopedagógica	60

Atendimento Diagnóstico e Psicopedagógico (Estágio)	45
Seminários de Monografia	15
Orientações Monográficas	90

Fonte: Protocolo nº 9277/ 2001- Projeto de Execução do curso.

Iniciaram o curso 30 alunos, mas somente 23 concluíram o mesmo.

Analisamos 4 monografias sobre o tema pesquisado.

Os cursos a seguir foram todos aprovados pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, pois foi a partir de 1997 que a mesma foi reconhecida como Universidade.

Curso de Fundamentos da Educação, ofertado no período de abril de 1997 a maio de 1998, perfazendo um total de 380 horas, com os seguintes objetivos: promover a aproximação da Universidade com a escola pública de 1º e 2º Graus. (*terminologia utilizada na época*); promover o estudo mais aprofundado de questões de ensino e aprendizagem; oportunizar situações de análise e reflexão sobre questões de ensino/aprendizagem; refletir sobre a práxis pedagógica e sua fundamentação teórica no conteúdo atual da educação brasileira; oferecer subsídios teóricos – metodológicos que venham proporcionar melhorias no desempenho pedagógico; estimular o professor a desenvolver pesquisas ligadas aos fundamentos teóricos-práticos e metodológicos da educação.

As disciplinas ofertadas foram as seguintes:

**Quadro nº 7 – Curso: Fundamentos da Educação: disciplinas ofertadas.**

DISCIPLINAS	HORAS-AULA
Pesquisa Educacional.	30
Ciência e Sociedade	30
Filosofia da Educação	45
Sociologia da Educação	45
História da Educação	45
Psicologia da Educação	45
Seminários de Pesquisa	20
Currículos e Programas	30
Alternativas Metodológicas	30
Avaliação do Ensino	30
Introdução da Informática na Educação	30
Orientações monográficas	

Fonte: Protocolo nº 936/1999 – Projeto de execução do curso.

Iniciaram o curso 58 alunos e 56 alunos terminaram o mesmo.

Analisamos 1 monografia.

O curso de Fundamentos da Educação teve sua reoferta no período de janeiro de 1998 a janeiro de 2000, com a mesma carga horária do anterior. O curso iniciou com 30 alunos e terminou com 25. Pudemos observar que as disciplinas ofertadas não tiveram alteração. O referencial bibliográfico também não foi alterado. Identificamos uma monografia sobre o tema, mas não foi possível analisá-la, pois não foi encontrada.

**Quadro nº 8 – Curso: Fundamentos da Educação: disciplinas ofertadas.**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>HORAS-AULA</b>
Pesquisa Educacional.	30
Ciência e Sociedade	30
Filosofia da Educação	45
Sociologia da Educação	45
História da Educação	45
Psicologia da Educação	45
Seminários de Pesquisa	15
Currículos e Programas	30
Alternativas Metodológicas	30
Avaliação do Ensino	30
Introdução da Informática na Educação	30
Orientações monográficas	90

Fonte: Protocolo nº 5062/97 - Projeto de execução do curso.

O curso de Psicopedagogia teve seu início em abril de 1999 e seu término em julho de 2000, perfazendo 405 horas. Observamos que os objetivos propostos deste curso são os mesmos objetivos dos cursos de Psicopedagogia ofertados anteriormente. Iniciaram o curso 29 alunos e apenas 19 concluíram. Por intermédio das leituras dos projetos de execução e seus relatórios de conclusão de curso, verificamos 3 monografias que foram produzidas sobre a temática ludicidade.

**Quadro nº 9 – Curso de Psicopedagogia: disciplinas ofertadas.**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>HORAS-AULA</b>
Fundamentos da Psicopedagogia	15
A Pesquisa em Psicopedagogia	30
Psicologia das Relações Interpessoais e das Relações Familiares	45
Problemas de Aprendizagem: Fundamentos de Anatomia e Neurologia.	30
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	45
Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita	45
Dificuldades de Aprendizagem na Matemática	45

Psicologia e Psicomotricidade	45
Metodologia da Intervenção Psicopedagógica – Avaliação Psicopedagógica	60
Atendimento Diagnóstico e Psicopedagógico (Estágio)	45

Fonte: Protocolo nº 1648/99 – Projeto de execução do curso.

O curso de Supervisão Escolar: Planejamento, Ensino e Avaliação, foi realizado no período de junho de 1999 a julho de 2000, perfazendo uma carga horária de 360 horas. Seus objetivos propostos foram: examinar historicamente as formas metodológicas de planejamento da educação e de supervisão escolar, a partir das Teorias de Supervisão e Planejamento; refletir criticamente a realidade educacional brasileira e as formas de tomada de decisões existentes nas propostas e planejamentos existentes; instrumentalizar os alunos teórico-metologicamente sobre o exercício competente do profissional da educação na realidade brasileira, a fim de contribuir para a superação do fracasso escolar.

As disciplinas ofertadas foram:

**Quadro nº 10 – Curso de Supervisão Escolar: Planejamento, Ensino e Avaliação.**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>HORAS-AULA</b>
Teoria da Educação	45
Supervisão Escolar no Brasil	45
A Escola Brasileira	45
Educação e Trabalho	30
Metodologia do Planejamento e da Supervisão	45
O Desenvolvimento Humano e a Apropriação do Conhecimento	45
O Planejamento Educacional	45
A Pesquisa em Educação	45
Seminários de Pesquisa	15

Fonte: Protocolo nº 2752/1999 - Projeto de execução.

O curso iniciou com 40 alunos, mas 36 concluíram o respectivo curso. Analisamos 3 monografias relativas à temática.

O curso de Psicopedagogia teve início em abril de 1999 e término em setembro de 2000, perfazendo um total de 405 horas. Iniciaram o curso 36

alunos e os mesmos 36 alunos concluíram. Localizamos por meio de documentos 2 monografias referentes à temática ludicidade.

As disciplinas ofertadas foram:

**Quadro nº 11 – Curso de Psicopedagogia: disciplinas ofertadas.**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>HORAS-AULA</b>
Fundamentos da Psicopedagogia	15
A Pesquisa em Psicopedagogia	30
Psicologia das Relações Interpessoais e das Relações Familiares	45
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	45
Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita	45
Dificuldades de Aprendizagem na Matemática	45
Psicologia e Psicomotricidade	45
Metodologia da Intervenção Psicopedagógica – Avaliação Psicopedagógica	60
Atendimento Diagnóstico e Psicopedagógico (Estágio)	45

Fonte: Protocolo nº 1958/99 – Projeto de Execução do curso.

O curso de Psicopedagogia teve início em maio de 2000 e término em setembro de 2001, totalizando 405 horas. O que nos chamou a atenção foi que neste curso, desde sua primeira oferta em 1992, tanto os objetivos propostos, o elenco das disciplinas ofertadas como também o referencial bibliográfico não tiveram alteração. Iniciaram no curso 34 alunos e 31 chegaram até o final. Analisamos 2 monografias referentes à temática.

**Quadro nº12 – Curso de Psicopedagogia: disciplinas ofertadas.**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>HORAS-AULA</b>
Fundamentos da Psicopedagogia	15
A Pesquisa em Psicopedagogia	30
Psicologia das Relações Interpessoais e das Relações Familiares	45
Problemas de Aprendizagem: Fundamentos de Anatomia e Neurologia.	30
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	45
Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita	45
Dificuldades de Aprendizagem na Matemática	45
Psicologia e Psicomotricidade	45
Metodologia da Intervenção Psicopedagógica – Avaliação Psicopedagógica	60
Atendimento Diagnóstico e Psicopedagógico (Estágio)	45

Fonte: Protocolo nº 3.212/2000 – Projeto de execução do curso.

O curso de Didática foi realizado no período de maio de 2000 a agosto de 2001, totalizando 360 horas. Seus objetivos foram os seguintes: analisar criticamente o papel da escola na nossa sociedade e tomar posição em relação à escola que gostaria de colaborar para construir como projeto educativo, ético e sociopolítico; compreender a situação atual e a problemática do magistério no Brasil e situar-se em relação às diferentes concepções do seu papel social e de sua formação, assim como valorizar os processos de trabalho coletivo na organização dos professores; desenvolver uma visão multidimensional do cotidiano escolar, procurando analisar, de modo integrado, os diferentes processos e componentes que integram o dia-a-dia da escola e da saída de aula; construir as bases de uma opção pedagógica consciente, dinâmica e coerentemente como compromisso profissional e de exercício da cidadania.

As disciplinas foram elencadas da seguinte maneira:

**Quadro nº 13 – Curso: Didática**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>HORAS-AULA</b>
Didática no contexto histórico.	30
Formação do professor e a prática pedagógica.	30
Pesquisa aplicada à prática pedagógica.	30
Profissionalização docente e Didática.	30
Revelações da escola brasileira no contexto atual.	45
Organização do trabalho pedagógico escolar.	45
Contribuições da didática no cotidiano escolar.	45
Planejamento e Avaliação	30
Novas competências para ensinar.	30
Tecnologias educacionais: comunicação/educação.	30
Seminário de orientação monográfica.	15

Fonte: Protocolo nº 2.431/2000 - Projeto de Execução.

Iniciaram e concluíram o curso 30 alunos. Identificamos por meio de documentos, 3 monografias, mas analisamos apenas uma, as demais não foram encontradas.

Reoferta do Curso de Psicopedagogia, com início em abril de 2002 e término em julho de 2003, perfazendo um total de 420 horas. Iniciaram o curso 31 alunos, mas apenas 29 alunos concluíram. Analisamos 1 monografia sobre o tema.

**Quadro nº 14 – Curso de Psicopedagogia: disciplinas ofertadas.**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>HORAS-AULA</b>
Fundamentos da Psicopedagogia	15
A Pesquisa em Psicopedagogia	30
Psicologia das Relações Interpessoais e das Relações Familiares	45
Problemas de Aprendizagem: Fundamentos de Anatomia e Neurologia.	30
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	45
Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita	45
Dificuldades de Aprendizagem na Matemática	45
Psicologia e Psicomotricidade	45
Metodologia da Intervenção Psicopedagógica – Avaliação Psicopedagógica	60
Atendimento Diagnóstico e Psicopedagógico (Estágio)	45
Seminários de Monografia	15

Fonte: Protocolo nº 9277/2001 – Projeto de execução do curso.

O curso de Educação Especial teve seu início em março de 2003 e término em junho de 2004. Sua carga horária foi de 360 horas. Iniciou e terminou com 30 alunos. Identificamos 3 monografias. As disciplinas ofertadas foram as seguintes:

**Quadro nº 15 – Curso: Educação Especial**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>HORAS-AULA</b>
Fundamentos da Educação Especial/Inclusiva	30
Características Psico-sociais da Deficiência	45
Aspectos Cognitivos Relacionados ao Pensamento e Linguagem.	45
Avaliação Psico-Educacional.	30
Pesquisa Aplicada à Área Especial.	30
Programas de Modalidades de Atendimento na Arte Especial.	30
Dificuldades de Aprendizagem e Condutas Típicas.	45
Adequação Curricular – Recursos para Educação Inclusiva	45
Metodologia Aplicada à Área Visual e Auditiva.	30
Educação, Cidadania e Trabalho	30

Fonte: Protocolo nº 9484/2001 - Projeto de Execução do curso.

Segue um quadro demonstrativo sobre os cursos de especialização ofertados para graduados em Pedagogia pela, então, UNICENTRO.

### Quadro nº 16 – Cursos de Especialização Ofertados

Curso	Ano Inicial	Trabalhos Defendidos	Trabalhos defendidos sobre o tema
Alfabetização e Recepção de Textos	1991	26	01
Didática	1992	08	0
Psicopedagogia Operatória	1992	15	04
Pré-Escola Alternativas Metodológicas	1995	17	02
Educação Especial Deficiência Mental	1995	13	02
Psicopedagogia	1995	23	04
Fundamentos da Educação	1997	56	01
Fundamentos da Educação	1998	25	01
Psicopedagogia	1999	19	03
Psicopedagogia	1999	36	02
Supervisão Escolar, Planejamento, Ensino e Avaliação	1999	36	03
Psicopedagogia	2000	31	02
Didática	2000	30	01
Psicopedagogia	2002	29	01
Educação Especial	2003	30	03

Fonte: Diretoria de Pós-Graduação da UNICENTRO. TOTAL 30

Muitas afirmações obtidas referentes às monografias são basicamente relatos de experiências vividas pelos autores, oriundos dos cursos de especialização, e que atuam como professores na rede de ensino.

Organizamos um quadro demonstrativo para melhor visualização das respectivas monografias:

### Quadro nº 17 Monografias defendidas

Curso	Título	Ano de Conclusão	Autor
Alfabetização e Recepção de Textos	“A importância das atividades lúdicas na alfabetização bilíngüe”	1993	MORSELLI, Lia Mirian.
Psicopedagogia Operatória	“A importância dos jogos enquanto intervenção psicopedagógica para construção de estruturas operatórias”	1994	OLIVEIRA, Francismara Neves de
	“A importância dos jogos na aprendizagem infantil”	1994	PRECHESKI, Amélia Tereza.

Pré-Escola/Alternativas Metodológicas	“Jogo e desenvolvimento infantil: uma questão que suporta a postura lúdico-pedagógica.	1994	SAPORITI, Silvana Batista de Campos.
	Pré-Escola: Corpo e Movimento – uma análise reflexiva”	1997	CELUPPI, Susana Beatriz Lourenci
Educação Especial/Deficiência Mental	“A Importância dos jogos no ensino da matemática para o aluno deficiente mental”	1997	CATTANEO, Angelina
Psicopedagogia	“O valor dos jogos no desenvolvimento lingüístico e na adaptação escolar da criança”	1997	ABRANTES, Terezinha dos Anjos
	“O lúdico na prática educativa como forma de conter a evasão e a repetência”.	1997	MARQUES, Ana Rita Oliveira
	“O brincar na pré-escola”	1997	MORGAN, Patrícia Besson
	“Conhecimento e expressão lúdica no ciclo básico inicial, na Escola Estadual de 1º grau ‘Prof. Faustino Pedroso’, no município de Votuporanga”	1997	PRETO, Ana Lúcia
Fundamentos da Educação	“O urgente resgate do lúdico através da leitura”	1998	MEIRA, Daili Terezinha
Psicopedagogia	“A prática cotidiana na sala de aula: um relato de experiências”	2000	DANGUI, Jacqueline Neitzke
	“A importância do lúdico na aprendizagem infantil”	2000	GRICZINSKI, Luciane Marochi
	“O uso do lúdico como auxílio na compreensão do concerto de frações”	2000	CAMARGO, Sonia Eliza Binde
Supervisão Escolar: Planejamento, Ensino e Avaliação	“A ludicidade na óptica do supervisor”	2000	BÜHRER, Luciane Scheibe

Psicopedagogia	“Educação Infantil: quando o lúdico contribui para a construção do conhecimento”	2000	DREVISKI, Dirce Maceno
	“Os jogos e as brincadeiras na educação infantil”	2000	MANIKOWSKI, Sandra Mara
	“A importância dos jogos e brincadeiras na aprendizagem”	2000	SOUZA, Oni Terezinha dos Santos de
	“Os jogos lúdicos para uma melhor compreensão da matemática fundamental”	2001	OKONOSKI, Grazielle Venzon
	“O lúdico no processo ensino-aprendizagem”	2001	BORYÇA, Judith Aparecida Dambroski
Didática	“A importância dos jogos no ensino da matemática	2001	BIANEK, Otília Portugal Portes

Fontes: Protocolos números: 2500/91, 3242/92, 2621/94, 3476/95, 1648/99, 1958/99, 2752/99, 936/99, 2431/2000, 3212/2000.

### 3. PRODUÇÃO DISCENTE: RESUMINDO AS MONOGRAFIAS.

Neste capítulo, faremos o resumo de todas as monografias analisadas, as quais utilizamos como fontes, para obtenção de dados durante a realização da pesquisa. O objetivo, é tentar esclarecer ao leitor de uma maneira mais simples, o que cada monografia trazia como proposta de pesquisa e sua relação com o tema ludicidade.

Para VOLPATO (2002), o lúdico faz parte da infância, o brincar para a criança é uma atividade própria, é a porta pela qual ela entra em contato com outras pessoas e com as coisas. A criança necessita brincar para ser ela mesma, para desenvolver-se, para construir conhecimentos, expressar emoções e entender o mundo que a cerca.

A partir dessa afirmação de Volpato, é necessário entendermos que a criança necessita brincar, pois se isso não acontecer ela perderá suas características ou sua própria identidade.

Para uma melhor compreensão do que propusemos desenvolver durante a realização da pesquisa e no intuito de servir também como mais um meio para o leitor se familiarizar com as leituras das informações que obtivemos referentes à investigação proposta, resumimos as monografias realizadas pelos autores discentes, cujos resumos seguem abaixo:

ABRANTES, Terezinha dos Anjos. **“O valor dos jogos no desenvolvimento linguístico e na adaptação escolar da criança”**. Psicopedagogia. UNICENTRO, Guarapuava, 1997.

A autora descreve a situação na qual se encontra a educação na época da escrita do trabalho da mesma. A autora inicia com algumas definições de jogo, brinquedo e brincadeira, extraídos por autores que estudam a temática. Ela quer descobrir: qual é o valor dos jogos no desenvolvimento linguístico e na adaptação escolar da criança? Para isso traçou os seguintes objetivos: avaliar a utilidade dos jogos no desenvolvimento linguístico e na adaptação escolar da criança com problemas na fase inicial de escolaridade; verificar o efeito dos jogos na solução de problemas linguísticos e sócio-afetivos da criança na fase escolar inicial e conhecer alternativas e estratégias lúdicas para melhorar a comunicação verbal e escrita da criança na fase escolar inicial. Os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa foram entrevistas, relatos de observações e aplicação de jogos. Os resultados foram os seguintes: quatro crianças observadas num grupo de vinte e uma, da “classe especial de segunda série” com a aplicação de jogos e brincadeira, fizeram progressos consideráveis. Melhorou a auto-estima, melhorou a linguagem e a comunicação. Melhorou o relacionamento dentro da escola e fora dela. Sugere

a autora que a sociedade, a escola e, principalmente, os educadores reaprendam a brincar com as crianças.

**BIANEK, Otília Portugal Portes. “A importância dos jogos no ensino da matemática”.** Didática. UNICENTRO. Guarapuava, 2001.

A autora teve como objetivo de pesquisa investigar o papel dos jogos no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, com a denominação atual de primeiros anos do Ensino Fundamental. Justifica ainda que a importância do jogo na aprendizagem tem sido analisada por educadores e psicólogos em geral. Utilizou-se como instrumento para desenvolver sua pesquisa relato de observações feitas em classes de 4º ano. A autora também aplicou alguns jogos para perceber a reação dos alunos no que se refere à diferenciação de metodologia aplicada no cotidiano da escola. A autora concluiu que os jogos são importantes recursos no processo ensino-aprendizagem, pois desenvolvem o raciocínio lógico, a construção e a socialização. Ela comprova essas afirmações com relatos dos alunos nos quais estes alunos dizem que a aprendizagem torna-se mais significativa e interessante com o uso dos jogos. E observou também que os alunos mais apáticos se interessam mais pelo trabalho com jogos.

**BORYÇA, Judith Aparecida Dambroski. “O lúdico no processo ensino-aprendizagem”.** Psicopedagogia. UNICENTRO. Guarapuava, 2001.

A pesquisa em questão teve como objetivo principal oferecer elementos para a reflexão sobre o papel do lúdico no processo ensino-aprendizagem da criança, na qual abordou alguns aspectos em relação à utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras como instrumento para construção do conhecimento. Durante a pesquisa foi desencadeado três capítulos: O primeiro refere-se à significativa contribuição do lúdico para o desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento. O segundo diz respeito ao brinquedo e suas relações com a criança, mostrando a função do brinquedo, tanto na educação do indivíduo como também em seu convívio social. Por fim, o terceiro capítulo, abordou a importância do jogo e da brincadeira no processo de desenvolvimento e comportamento infantil. A conclusão obtida pela autora é que se deve proporcionar à criança momentos desta atividade e uma educação para usufruí-la nas diversas fases de sua vida. Percebeu-se também que o brinquedo permite vivências de autonomia, organização, criatividade e flexibilidade de pensamento. Enfim, todos os tipos de jogos e brincadeiras são importantes para o desenvolvimento infantil.

**BÜHRER, Luciane Scheibe. “A ludicidade na óptica do supervisor”.** Supervisão Escolar: Planejamento, Ensino e Avaliação. UNICENTRO. Guarapuava, 1999.

A autora começa com uma fundamentação teórica sobre o tema proposto, discorrendo sobre a educação lúdica numa perspectiva histórica. Em seguida

destaca algumas atividades práticas que podem ser desenvolvidas pelo professor, sob a orientação do supervisor (sugestões de atividades). Ela concluiu, que o supervisor pedagógico deve ser um profissional mais útil dentro da escola e não ser apenas um fiscal dos professores e alunos. Sua função é de ser um mediador, que venha a enriquecer o trabalho na escola, com benefícios para o próprio aluno.

Para desenvolver a pesquisa, a autora fez uma revisão bibliográfica e utilizou como instrumento relatos de observação. Os resultados obtidos foram que o papel do supervisor deve ser centrado no pedagógico, com preocupações administrativas que venham ajudar o grupo de professores com o qual trabalha, tornando-se o instrumento que move a dinâmica da escola, dando assessoramento e promovendo o aperfeiçoamento do seu pessoal. Para o supervisor, usar o jogo na escola é dar impulsos à criatividade que gera na criança a imensa capacidade de libertar-se mais e mais de elementos, padronizados, contribuindo para a afirmação da identidade de cada um, sem querer forçar o ritmo em que cada pessoa se desenvolve.

CAMARGO, Sonia Eliza Binde. **“O uso do lúdico como auxílio na compreensão do conceito de frações”**. Psicopedagogia. UNICENTRO. Guarapuava, 2000.

A autora utilizou como problematização para sua investigação a seguinte pergunta: o uso de jogos, na aula de matemática, pode auxiliar os alunos na aquisição do conceito de fração? Os objetivos propostos para encontrar a resposta para sua indagação foram os seguintes: verificar como o uso de jogos auxilia o aluno na compreensão de um conhecimento matemático, observar se o trabalho com jogos gera interesse na aprendizagem sobre fração; verificar se por meio dos jogos evidencia-se o desenvolvimento lógico matemático e descobrir se os jogos propiciam um aprender mais prazeroso. Os instrumentos utilizados pela autora foram questionários, relato de observações e testes (aplicação de jogos). A conclusão obtida foi a de que o jogo ofereceu a motivação para a ação que levou a criança a construir o conceito de frações e que tal construção gerou um interesse na aprendizagem de fração, propiciando um aprender mais verdadeiro e prazeroso. Ressalta que o não gostar da matemática, está diretamente ligado com a prática do professor dentro da sala de aula.

CATTANEO, Angelina. **“A importância dos jogos no ensino da matemática para o aluno deficiente mental”**. Educação Especial/Deficiência Mental. UNICENTRO, Francisco Beltrão, 1997.

A autora encontrou a seguinte problematização para a realização da pesquisa: qual é a concepção de alguns professores sobre as contribuições dos jogos no processo ensino aprendizagem, bem como a sua aplicabilidade na Educação Especial? Para buscar respostas para essa pergunta, norteou o seguinte objetivo: analisar a concepção de alguns professores sobre as contribuições dos jogos no processo ensino aprendizagem, bem como a sua aplicabilidade

na Educação Especial. Utilizou como instrumento a entrevista semiestruturada e relato de observações. Os resultados obtidos pela autora foi que o estudo realizado permitiu a possibilidade da mesma em conhecer profundamente algumas concepções teóricas de autores que defenderam os jogos na prática escolar, confrontando-os com a sua realidade. Ela propõe a organização dos professores em grupos de estudo para o aprimoramento de certos conteúdos, dos quais ela notou que estão insatisfatórios para nortear o processo ensino-aprendizagem.

CELUPPI, Susana Beatriz Lourenci. **“Pré-Escola: Corpo e Movimento – uma análise reflexiva”**. Pré-Escola/Alternativas Metodológicas. UNICENTRO, Francisco Beltrão, 1996.

A autora começa o texto salientando que existe uma padronização do movimento em relação ao corpo por parte da escola. Ela relata que existe uma separação de corpo e mente, ou seja, alunos quietos e obedientes dentro da sala e só no horário do recreio que o aluno poderá liberar suas energias. Começa seu texto com conceitos de vários autores que discutem as questões de educação, corpo e movimento. As perguntas formuladas para a problematização foram as seguintes: qual a proposta pedagógica norteadora do processo de ensino e aprendizagem na escola municipal Rubens Amélio Bonatto? Como os professores dessa instituição trabalham com o corpo e as manifestações dos alunos da pré-escola? Como a instituição vê o corpo do aluno neste contexto maior, a sociedade? Qual a importância que esta instituição dá ao brincar, como resgate da ludicidade?

O objetivo principal da investigação foi analisar como a instituição trabalha o corpo na pré-escola. A pesquisa utilizou como instrumento, entrevistas gravadas e depois foram transcritas. A conclusão obtida pela autora é que o corpo sofre repressões na sociedade, na escola, na família, e que os valores que ambas prezam são diferentes, porém, a escola busca resgatar tais valores esquecidos na maioria das vezes, permitindo assim no espaço pré-escolar, a construção destes.

CRICZINSKI, Luciane Marochi. **“A importância do lúdico na aprendizagem infantil”**. Psicopedagogia. UNICENTRO, Irati, 2001.

Para a autora a educação tem meios para formar cidadãos críticos e criativos, proporcionando-lhes fundamentos, tanto na teoria como na prática, e que tais fundamentos possam ser utilizados tanto no presente quanto no futuro, para modificar a sociedade de acordo com as necessidades existentes em seu meio social. Para isso a autora elaborou esta pesquisa que teve como objetivos principais desenvolver o pensamento sobre o lúdico nos professores de uma escola pública municipal e fazer com que eles compreendam a necessidade de se trabalhar com a ludicidade na escola para atrair a atenção dos educandos. A pesquisa se desenvolveu em três capítulos: o primeiro tratou sobre o corpo moldado e a sua influência na educação, englobando a psicomotricidade e as suas consequências na área educacional. O segundo foi sugerir e mostrar algumas implicações para se trabalhar o lúdico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O terceiro capítulo, caracteriza a escola,

fazendo uma análise da utilização do lúdico em uma escola municipal, apresentando as atividades lúdicas realizadas. A autora utilizou de questionário e relatos de observação como instrumentos para a realização da pesquisa. Os resultados obtidos pela autora foram de que a ação docente, além sala de aula, para que o aluno compreenda a importância dos conteúdos estudados fica mais fácil quando o processo de ensino-aprendizagem é feito de maneira lúdica.

DANGUI, Jacqueline Neitzke. **“A prática cotidiana na sala de aula: um relato de experiências”**. Psicopedagogia. UNICENTRO. Guarapuava, 2000.

Esta pesquisa abordou alguns relatos que fizeram parte da trajetória profissional da autora, como também, as principais tendências pedagógicas que conduziam o ensino das escolas brasileiras. A autora sugeriu atividades que foram significativas para a mesma, com intuito de proporcionar aos educadores mudanças rigorosas, fazendo da escola um ambiente harmonioso. Não consta na proposta da investigação os objetivos, como também a problematização da pesquisa. A autora conclui que ao resgatar o lúdico, ou seja, ler com quem brinca, ou brincar de ler, fazer da leitura um jogo, deve ser a principal tarefa para quem se propõe a formar leitores.

DREVISKI, Dirce Maceno. **“Educação Infantil: quando o lúdico contribui para a construção do conhecimento”**. Psicopedagogia. UNICENTRO. Guarapuava, 2000.

Para a autora, o ensino consiste na criação de situações favoráveis à aprendizagem, e estas devem envolver os alunos em atividades várias, como: brincadeiras, jogos, etc., visando à construção do conhecimento infantil. Neste sentido, foi proposta esta pesquisa, cujo objetivo foi demonstrar que a atividade lúdica pode ser incluída no conteúdo das disciplinas, não como passatempo, mas sim, como importante instrumento que contribui para a construção do conhecimento das mesmas. O referido trabalho consistiu em uma apresentação teórica sobre brincadeira. Discutiu também a brincadeira na visão de pensadores como: Piaget, Wallon e Vygotsky. A autora cita esses autores como pensadores, mas não faz referências sobre suas obras. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. A autora conclui que a escola deve estar atenta às atividades desenvolvidas, dar condições para que o professor desenvolva o lúdico durante suas aulas e que o Supervisor deve estar presente, observando a aplicação dessas atividades, dando apoio e auxiliando quando necessário.

MANIKOWSKI, Sandra Mara. **“Os jogos e as brincadeiras na educação infantil”**. Psicopedagogia. UNICENTRO. Guarapuava, 1999.

A pesquisa em questão tinha como objetivo principal, apesar de não constar explicitamente no trabalho, a utilização da ludicidade como instrumento de auxílio no processo ensino-aprendizagem. O trabalho foi dividido em sete capítulos, nos quais foi abordada uma visão geral do jogo/brincadeira, envolvendo os aspectos do desenvolvimento infantil integral enquanto práticas construtivas, como possibilidade de interação social, intelectual e psicológica, encerrando com sugestões de jogos a serem aplicados na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada de forma bibliográfica com relato de observações. A criança é a própria construtora de seu conhecimento e o professor deve propiciar atividades que envolvam o lúdico para que a criança aprenda, respeitando seu processo de desenvolvimento, e a escola deve estar atenta às atividades desenvolvidas, dando condições para que o professor desenvolva o lúdico da melhor maneira. Esta foi a conclusão da autora ao término do seu trabalho.

MARQUES, Ana Rita Oliveira. **“O lúdico na prática educativa como forma de conter a evasão e a repetência”**. Psicopedagogia. UNICENTRO, Santo Antonio de Jesus, BA, 1997.

Este trabalho monográfico propôs abordar o lúdico na prática educativa como forma de conter a evasão e a repetência. A autora descreve que existe a falta de uma metodologia prazerosa e estimuladora do aprender brincando nas escolas. A autora levantou a seguinte problematização: a ludicidade contribui para diminuir com a evasão e repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Para tentar chegar às respostas dessa pergunta, ela trilhou os seguintes objetivos: analisar as diferentes modalidades de que a escola pode se beneficiar e que podem contribuir para um melhor desempenho didático-pedagógico; discutir a postura dos professores e pais de alunos diante da adoção do lúdico pela escola; propor alternativas metodológicas para o Ensino Fundamental, com base no emprego dos elementos lúdicos; evidenciar a importância dos elementos lúdicos na prática pedagógica das séries iniciais do Ensino Fundamental, como forma de tornar prazeroso o ambiente escolar e, conseqüentemente, contribuir para o combate à evasão e repetência. Como instrumento para realização da pesquisa, a autora utilizou aplicação de jogos e brincadeiras em sala. O resultado obtido foi de que o lúdico é pouco utilizado como instrumento no processo ensino-aprendizagem.

MEIRA, Daili Terezinha. **“O urgente resgate do lúdico através da leitura”**. Fundamentos da Educação. UNICENTRO. Guarapuava, 1998.

A proposta da autora pelo o que pude entender é trabalhar a leitura nas escolas de uma maneira diferenciada, ou seja, fugindo dos modelos tradicionais, para isso a utilização da ludicidade em sala de aula é primordial. A autora propõe como exemplos a utilização de jogos que envolvam temas e literaturas já lidas em sala, mas que tais atividades sirvam de apoio ou até mesmo de fixação das leituras já feitas. O trabalho não traz de forma específica seus reais objetivos, nem como sua problematização. Ela começa seu texto

com trechos de autores literários e algumas citações dos mesmos e termina com alguns conceitos de lúdico como também algumas entrevistas feitas com alunos, professores e pessoas da sua comunidade. O contexto da entrevista ficou na questão sobre ter ou não ter o hábito da leitura.

MORGAN, Patrícia Besson. **“O brinquedo na pré-escola”**. Psicopedagogia. UNICENTRO, Francisco Beltrão, 1997.

A justificativa da autora para a realização da pesquisa foi o de fornecer subsídios teóricos ao profissional da educação pré-escolar para que ele possa analisar e desenvolver atividades referentes ao seu trabalho de educador. É realmente importante o uso e a manipulação do brinquedo no processo educativo? Esta foi a indagação feita pela autora ao elaborar a problematização de sua pesquisa. Fornecer subsídios teóricos ao profissional da educação pré-escolar para que ele possa analisar e desenvolver atividades referentes ao seu trabalho de educador, envolvendo-a na expressão social, por meio da expressão livre, foi seu objetivo. A autora utilizou como instrumento para sua pesquisa um relato de observação. A conclusão chegada pela autora é que o uso e a manipulação do brinquedo no processo educativo é realmente importante e que a autora abriu mão de certas teorias e concentrou seu trabalho nas observações feitas no decorrer da pesquisa.

MORSELLI, Lia Mirian. **A importância das atividades lúdicas na alfabetização bilíngue**. Monografia, Alfabetização e Recepção de Textos, UNICENTRO, Guarapuava, 1993.

O presente trabalho preocupou-se com a descrição de jogos e atividades lúdicas, que foram desenvolvidas em uma classe de alfabetização bilíngüe (português/alemão), considerando o processo de cada sujeito – visto que, numa sala de aula, segundo a autora, faz-se necessário trabalhar com a diversidade do pensamento de cada sujeito e/ou pequeno grupo. Foi levantada a seguinte problematização: O uso dos jogos e atividades lúdicas estimulam a criança a aprender novos conceitos, que ajudarão na resolução dos problemas de alfabetização bilíngüe? Tem como objetivo geral identificar jogos e atividades lúdicas para sanar dificuldades encontradas em classe de alfabetização bilíngüe (português/alemão). Ressalta a importância das atividades diversificadas de leitura e escrita, pois o sujeito aprende na interação com o meio, com outros sujeitos, no confronto, na troca de idéias, estabelecendo relações de conceitos e construindo o conhecimento novo. A autora utilizou como instrumento para a obtenção de dados a aplicação de jogos e brincadeiras. A conclusão a qual chegou foi de que as atividades lúdicas são uma reelaboração criativa das impressões vividas, sendo um processo em que a criança combina os dados obtidos, tornando-a capaz de observar cada vez mais o universo.

OLIVEIRA, Francismara Neves de. **“A importância dos jogos enquanto intervenção psicopedagógica para construção de estruturas operatórias”**. Psicopedagogia Operatória, UNICENTRO, Guarapuava, 1994.

O presente trabalho apresenta uma revisão bibliográfica de pesquisas sobre a utilização do jogo de forma interventora no contexto educacional. A problematização deste trabalho foi descobrir: qual a importância da utilização de jogos como intervenção psicopedagógica que priorize a formação de estruturas cognitivas? De que forma os jogos podem ser utilizados no trabalho psicopedagógico para sanar possíveis dificuldades de aprendizagem em matemática? O objetivo principal foi o de verificar a influência das atividades lúdicas no desenvolvimento de estruturas mentais no sujeito e na aquisição de noções aritméticas básicas. Para efeito de organização, o presente estudo acha-se dividido em sete capítulos que abordam uma visão geral do jogo, envolvendo os aspectos histórico, psicológico, do desenvolvimento infantil integral, enquanto prática construtiva, como possibilidade de superação de dificuldades em matemática e finalmente sugestões de atividades lúdicas no contexto escolar. A autora aplicou uma série de jogos para obtenção de dados relevantes à pesquisa. A autora conclui que sua pesquisa auxiliou no entendimento sobre a temática jogo e que foi possível elucidar a importância da atividade lúdica no contexto do desenvolvimento infantil e da construção do conhecimento pela criança.

OKONOSKI, Grazielle Venzon. **“Os jogos lúdicos para uma melhor compreensão da matemática fundamental”**. Psicopedagogia. UNICENTRO. Guarapuava, 2001.

O objetivo da pesquisa foi mostrar por meio de leituras a importância dos jogos e a maneira construtivista de desenvolver o fazer pedagógico em sala de aula. A problematização consistiu em como se processa o conhecimento no indivíduo e de como o mesmo poderá aprender matemática utilizando o lúdico. No primeiro capítulo a autora desenvolveu de maneira teórica a história humana. No segundo, procurou falar sobre as contribuições que a raça humana proporcionou para as Ciências Humanas. No terceiro capítulo, abordou o ensino da matemática da década de 70, 80 e 90. No quarto capítulo retratou a importância do jogo, aproximando o lúdico da matemática. A pesquisa foi bibliográfica. A autora conclui que o psicopedagogo e todos os educadores precisam sentir-se parte integrante de um contexto maior e não um indivíduo à parte desse processo. É a partir dessa consciência que se mudam práticas, que se rompem barreiras e que se cresce para produzir em prol da educação.

PRECHESKI, Amélia Tereza. **“A importância dos jogos na aprendizagem infantil”**. Psicopedagogia Operatória. UNICENTRO, Guarapuava, 1994.

Este estudo é de natureza essencialmente teórica, ou seja, revisão bibliográfica. Sua problematização foi: os jogos são importantes para o

desenvolvimento e aprendizagem da criança? Teve como objetivo principal verificar qual a importância dos jogos para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Para tanto, procedeu-se inicialmente a uma revisão teórica sobre alguns aspectos históricos da infância e atividade lúdica. Abordou-se ainda o lúdico no mundo ocidental, as funções dos jogos e as implicações educacionais dos mesmos. Relatos de observação foram utilizados como instrumento para a realização da pesquisa. A conclusão a que chegou a autora foi de que a ludicidade enriquece a formação da personalidade humana. Salienta ainda que o jogo é um procedimento didático altamente importante, sendo um meio indispensável para promover a aprendizagem, bem como para colaborar na aquisição de certos comportamentos básicos, necessários à formação de sua personalidade.

PRETO, Ana Lúcia. **“Conhecimento e expressão lúdica no ciclo básico inicial, na Escola Estadual de primeiro grau ‘Prof. Faustino Pedroso, no município de Votupuranga’**”. Psicopedagogia. UNICENTRO, Guarapuava, 1997.

Com a utilização de crianças do Ciclo Básico Inicial da Escola Estadual de primeiro grau ‘Prof. Faustino Pedroso’, no município de Votupuranga, da cidade com o mesmo nome, foi realizada a pesquisa por meio de algumas atividades lúdicas dirigidas, com a exploração da livre expressão. A referida investigação teve como problema a seguinte indagação: será que a escola pública, que deixa marcas profundas na lembrança de um adulto, positivas ou negativas, está fornecendo à criança, a qual chega ao seu primeiro ano escolar, condições de construir sua aprendizagem? Para tentar chegar às respostas de tal pergunta, foram norteados pela autora os seguintes objetivos: observar e tentar a emergência e importância da atividade lúdica como processo natural e espontâneo do desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança e, ainda, construir subsídios e instrumentos que ampliem as práticas lúdicas na escola. O tipo de pesquisa foi a revisão bibliográfica. Em sua conclusão a autora nos leva a refletir sobre o que era o brincar antes da revolução tecnológica e o que é hoje com os brinquedos industrializados e que o lúdico na escola tem sido utilizado de modo autoritário, destituído do seu caráter de combinação de regras e invenção criativa.

SAPORITI, Silvana Batista de Campos. **“Jogo e desenvolvimento infantil: uma questão que suporta a postura lúdico pedagógica”**. Pré-Escola/Alternativas Metodológicas. UNICENTRO, Guarapuava, 1993.

O objetivo principal deste trabalho foi abordar o lúdico como postura pedagógica e observar a utilização ou não de atividades ludopedagógicas. Teve como problematização as seguintes perguntas: o que pensam professores de uma escola de Guarapuava? O que pensa um pedagogo lúdico ou um ludopedagogo? O que pensam psicopedagogos que fundamentam propostas curriculares vigentes? Os instrumentos utilizados para desenvolver a pesquisa foram questionários e relatos de observações. A conclusão da autora

foi de que o lúdico como postura pedagógica era algo novo, e muitos professores ainda não utilizavam nas escolas, e que os cursos de treinamento proporcionados para aperfeiçoamento de professores na rede pública, utilizavam o lúdico apenas para a pré-escola, preocupando-se apenas na utilização de blocos lógicos, tintas guache e algumas sucatas, com a intenção de preparar a criança para a alfabetização.

SOUZA, Oni Terezinha dos Santos de. **“A importância dos jogos e brincadeiras na aprendizagem”**. Psicopedagogia. UNICENTRO. Guarapuava, 2000.

A pesquisa teve como objetivo apresentar um estudo sobre a importância dos jogos e brincadeiras no processo ensino-aprendizagem, por meio de uma revisão bibliográfica e apresentar um projeto para a aplicação de jogos e brincadeiras na prática escolar. A investigação proposta foi desenvolvida em três capítulos: o primeiro foi uma síntese sobre a psicomotricidade, abordando conceitos, histórico e os métodos da prática psicomotora, com sua importância para o desenvolvimento motor da criança. O segundo teve como objetivo desenvolver uma revisão teórica da importância dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem e o terceiro capítulo apresentou a caracterização do projeto que seria desenvolvido no ano 2000. Os resultados obtidos ao final do estudo foi que as atividades de psicomotricidade aplicadas em crianças desde o nascimento até parte da adolescência, de forma criteriosa e com técnicas adequadas, proporcionam um desenvolvimento muito mais estável do ser humano com aproveitamento de potencialidades que, caso contrário, ficariam perdidas e que os jogos e brincadeiras organizados de forma criteriosa e aplicados com liberdade de escolha das crianças contribuem para atingir o desenvolvimento e favorecem no processo de aprendizagem.

Estes foram os resumos elaborados de cada uma das 21 monografias das quais tivemos acesso. Em seguida faremos algumas considerações sobre as bibliografias utilizadas pelos autores das monografias.

### **3.1. Bibliografias mais citadas nas monografias analisadas**

O objetivo deste subitem é mostrar que houve um número considerável de bibliografias mais utilizadas pelos autores das monografias, ou seja, citadas com mais frequência, e sinalizar com isso uma provável ampliação de referenciais utilizadas sobre o tema por outros autores, mais objetivamente, referências escritas a partir do ano de 1990.

Em se tratando das referências bibliográficas, foi possível observar, mediante às leituras das monografias, que os autores citados se repetiam em

muitas delas, talvez porque, na época, tais autores fossem o que mais produziam bibliografias sobre o tema, como também tratam-se de clássicos escritos sobre a temática.

Pudemos observar por meio das leituras feitas das monografias que os teóricos utilizados pelos autores das monografias, não entendiam o jogo, o brinquedo e a brincadeira, neste caso definido por mim como ludicidade, apenas como um meio para o processo de aprendizagem. O que deixou claro foi a insistência dos autores das monografias em caracterizar o jogo e utilizá-lo como meio no processo educativo escolar.

As referências escritas pelos autores contemporâneos, no que diz respeito à ludicidade, pensamos que, dão mais sustentabilidade ao tema, permitindo que formulemos novos conceitos a respeito, abrindo um leque de conhecimentos sobre o lúdico, oportunizando assim que os estudiosos sobre esta temática venham a visualizá-lo com maior propriedade, não ficando apenas voltados ao processo de aprendizagem, e sim considerando o lúdico de forma mais ampla, isto é, nos seus aspectos psicológico, filosófico, histórico e cultural.

Para que tenhamos uma melhor visualização do que foi tratado no subitem

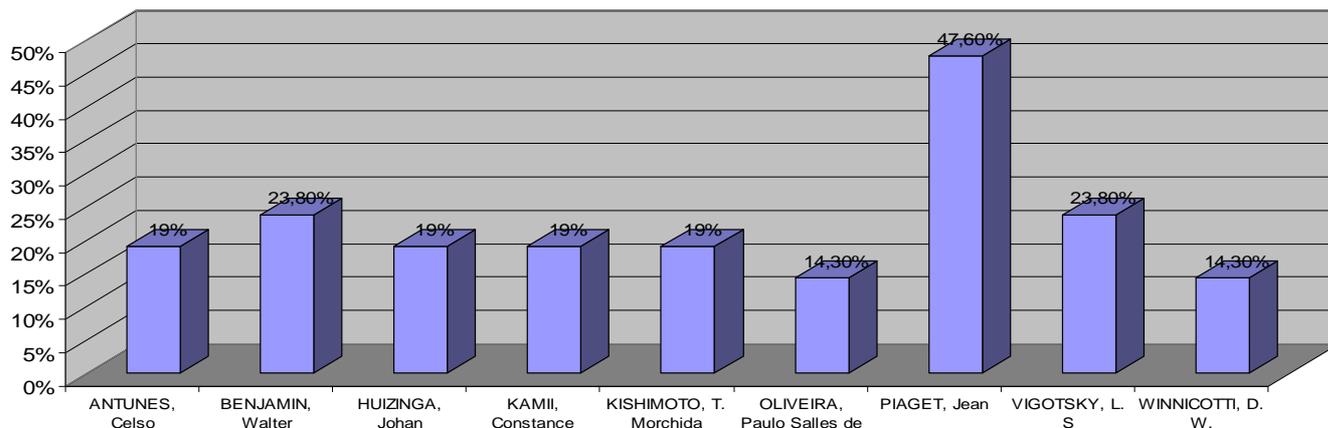
acima, elaboramos uma tabela dos 9 autores mais citados entre as 21 monografias analisadas e posteriormente mostraremos, por meio de um gráfico demonstrativo, tais autores a partir de uma escala percentual.

**Quadro nº 18 - Autores das referências mais citadas.**

VARIÁVEIS	TOTAL	
	%	N
<b>MONOGRAFIAS</b>	<b>100</b>	<b>21</b>
ANTUNES, Celso	19	4
BENJAMIN, Walter	23,8	5
HUIZINGA, Johan	19	4
KAMII, Constance	19	4
KISHIMOTO, Tizuko Morchida	19	4
OLIVEIRA, Paulo Salles de	14,3	3
PIAGET, Jean	47,6	10
VIGOTSKY, L. S	23,8	5
WINNICOTTI, D. W.	14,3	3

Fonte: Monografias analisadas

**Gráfico nº 1 – Demonstrativo das referências mais citadas.**



Por meio deste gráfico pudemos observar que a referência aos teóricos acima citados foram utilizados nas monografias de maneira bastante significativa.

Não queremos dizer que tais autores não deveriam ter sido citados, pois os mesmos cotribuíram e ainda contribuirão em novas investigações sobre o tema ludicidade.

O que propusemos fazer, foi apenas registrar o que nos chamou a atenção durante as leituras das monografias produzidas pelos autores discentes.

Fizemos essa comparação para tentar retratar a amplitude de conhecimentos sobre o tema, considerando as referências existentes a partir do ano 2000.

No próximo capítulo, tentaremos trazer as concepções que os autores das monografias tinham sobre o brinquedo, jogo e a brincadeira.

## **4. PRODUÇÃO DISCENTE: CONCEPÇÃO DE BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA.**

Descreveremos os conceitos de ludicidade nas concepções dos autores das monografias oriundas dos cursos de Especialização, conforme relatos acima descritos. Entendemos que a ludicidade compreende três componentes de ligação: o brinquedo, o jogo e a brincadeira.

### **4.1 . Concepção do brinquedo**

Em relação ao brinquedo e sua importância na vida da criança como símbolo do pensamento, SOUZA (2000) descreve que é por meio dele que se leva a criança a uma ação, esta ação desencadeia um fazer, um acontecer recheado de uma linguagem própria/característica do lúdico, resultando assim uma linguagem própria do lúdico. Um exemplo dado, segundo SOUZA (2000), é o de quando a criança brinca com bonecas ou utensílios domésticos em miniatura, dramatizando suas próprias relações sociais e seus conflitos. Para entender melhor SOUZA (2000) diz: “grita com as bonecas usando as mesmas palavras para descarregar seus sentimentos de culpa, acaricia e afaga para exprimir suas necessidades de afeto” (SOUZA, 2000, p. 36). Segundo a autora, o brinquedo é importante pelo manuseio feito pela criança, proporcionando a comunicação de várias formas, sejam elas verbal, emocional ou corporal.

Sobre a possibilidade de proporcionar a manipulação para a confecção do próprio brinquedo, BORYÇA (2001), enfatiza que ao confeccionar seu próprio brinquedo, a criança aprende a trabalhar e a transformar elementos naturais, como materiais de sucata, explorando assim sua criatividade e a imaginação. Acrescenta que é necessário compreender a sua essência, redefinir uma nova prática para que pais, educadores, de um modo geral, recuperem o verdadeiro sentido desses objetos e eduquem as crianças para isso.

Para BÜHRER (1999), o brinquedo mudou e mudou junto com o tempo. Em outras palavras, ocorreu uma grande ruptura ao longo do tempo e o brinquedo deixou de ser aquela peça artesanal, minuciosa, passando a ser

produzida em escala para atender a demanda cada vez maior dos centros urbanos em expansão. Multiplicando-se e disseminando-se rapidamente, ele virou mercadoria dentro do nosso universo de consumo. Alguns brinquedos atuais, segundo a autora, são carregados de brados de guerra, combates, morte, violência, imbuídos de desejo de destruir, alienar e preparados para aquecer o mercado da industrialização.

Quando se refere ao brinquedo, CELUPPI (1996), enfoca de maneira bastante curiosa que ao entrar no mundo do faz-de-conta, a criança não escolhe qualquer objeto para representar, mas, sim, um objeto que as aproxime do mundo real. Na opinião da autora, esta criança estaria operando com significados como, por exemplo, quando afirma que “no caso da criança que vai brincar de dirigir um carro, e para tal, ela não procura uma tesoura para representar um volante de automóvel, mas sim, uma tampa de lata, ou coisa mais próxima do real” (CELUPPI, 1996, p. 37).

BORYÇA (2001) chama a atenção para o sujeito que utiliza o brinquedo, ou seja, a criança, pois

Quando percebe formas, cores e movimentos, e experimenta por meio dos sentidos, gustativos; quando conhece os objetos pelo contato com a boca e táteis, quando começa a pegar os objetos, apercebendo-se dos diferentes tipos de materiais, a criança começa a se movimentar utilizando seu próprio corpo, depois passa a manipular objetos, a despertar para as cores, sons e movimentos. É a expressão coordenada entre a motricidade, a inteligência e a capacidade sensorial diferenciada em cada pessoa. Quando falamos em brincar imaginamos uma criança pequena, poucas vezes consideramos o brincar do bebê, pois o brinquedo é, antes de qualquer coisa, um conjunto de estímulos visuais. (BORYÇA, 2001, p.22).

O brinquedo, segundo SOUZA (2000), é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. Esse brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar, onde a fantasia é estimulada.

A mesma autora dá o seguinte exemplo: “[...] a criança imagina um pedaço de pau e começa a cavalgar [...] a brincadeira surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo e aos objetos diretamente acessíveis a ela, mas ao mundo dos adultos” (SOUZA, 2000, p. 36). Ainda, segundo, esta autora, a criança observa as ações dos adultos para depois imitá-los, ou seja, de agir da maneira que ela observa os adultos

agirem. Nesse sentido, toda a ação tem um objetivo consciente para o qual ela se dirige. No exemplo citado, o alvo dessa ação lúdica, vivida pela criança não é montar em algum lugar, e sim, num cavalo que para ela é real. SOUZA (2000) ressalta ainda que o brinquedo faz parte da vida da criança. Ele simboliza a relação pensamento-ação e sob esse ponto constitui provavelmente a matriz de toda a atividade linguística ao tornar possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação.

É bastante interessante a relação constituída por BÜHRER (1999) sobre as crianças copiando os gestos e atitudes dos animais, levando-nos a refletir sobre a imensidão de que esse “sujeito-brinquedo” tem a nos revelar desde sua descoberta. BÜHRER (1999) analisa o ato de brincar entre os animais, ressaltando que o ato de brincar ocorre entre todos os animais, auxiliando na sua sobrevivência e adaptação social. Chega-se a conclusão que, nesses casos, além do brinquedo ter um valor real, ele tem a função de exercício para aprendizagem auto-possuída, necessária para as atividades da vida adulta.

A criança ao brincar livre e despreocupada, segundo BÜHRER (1999), retrata sua vivência sem camuflagem sobre o nível de interação vivido por ela em sua vida comum, favorecendo pistas e desvios ao educando para que, no processo de trabalho, encontre caminhos para uma relação mais positiva.

Uma interessante afirmação feita por BORYÇA (2001) é que o brinquedo facilita a apreensão da realidade e é muito mais um processo do que um produto, e o mesmo não é o fim de uma realidade ou o resultado de uma experiência, mas as duas coisas juntas envolvendo a participação da criança. Com esta afirmação, parece-nos que, a autora quis se referir à importância que a criança dá ao brinquedo, trazendo o mesmo do mundo real para o mundo do faz-de-conta por meio de suas representações.

Essas foram as concepções feitas pelos autores discentes, em relação ao objeto brinquedo na vida da criança. Concepções estas extraídas, portanto, das monografias desses autores.

Por meio destas leituras pudemos ter uma noção do que os autores pensavam em relação ao objeto brinquedo. Ele leva a criança a viajar no mundo maravilhoso do faz-de-conta, por meio de suas representações, transferindo coisas do seu mundo real para o mundo irreal. Ou seria o

contrário? Em se tratando de criança podemos afirmar que no momento em que ela está brincando é, sim, para ela, um mundo real, pois se ela pegar um “cabo de vassoura” e quiser que aquele pedaço de madeira seja um cavalo, certamente o será!

O ser humano não vive sozinho, pode até brincar sozinho, mas é das convivências e observações feitas pelo meio no qual a criança está inserida que ela constrói o seu mundo de faz-de-conta, por meio de experiências vividas pelos adultos.

Seguindo essa linha de pensamento, segundo Volpato, “os jogos de faz-de-conta está relacionado com as condições sociais concretas da vida da criança na sociedade e não como ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma classe” (VOLPATO, 2002, p. 38).

É importante destacarmos, conforme foi apontado por ARIÈS (1981), que, na antiguidade, adultos, jovens e crianças se misturavam em toda a atividade social, tanto nos jogos como nas brincadeiras, nos afazeres profissionais e tarefas do dia a dia, como também no domínio das armas. Hoje se nós formos imaginar tais procedimentos seria, na pior das hipóteses, uma barbárie, porém, segundo o mesmo autor, nessa época as crianças eram tratadas como adultos.

A criança em contato com o brinquedo faz daquele instrumento um meio para sua imaginação; é como se ela entrasse num veículo de transporte e viajasse sem destino programado, muitas vezes sem tempo para o retorno. Mas a criança sabe que num determinado momento terá que retornar.

Quando a criança manipula um brinquedo, ela já está criando algo, a sua própria maneira de se expressar. É o que BROUGERE (2004) cita como “cultura lúdica”, mas isso será melhor retratado posteriormente. Por isso, se ela criar seu próprio brinquedo, confeccionando-o e, portanto manipulando-o, quando ele estiver pronto será mais prazeroso, pois a criatividade estará aflorando, juntamente com o próprio prazer de brincar.

Foi a partir de algumas leituras feitas de alguns autores como BÜHRER (1999), CAMARGO (2000) e DREVISKI (2000), observamos a crítica que eles fazem sobre a influência da industrialização no ramo do brinquedo, conseqüência do avanço tecnológico, oriundo da Revolução Industrial, ou seja,

o brinquedo não é mais destinado simplesmente com o intuito de brincar, e sim de comercializá-lo, por meio de vitrines bem decoradas e super produções televisivas, para que as crianças fiquem encantadas, e com isso solicitem de uma maneira bastante insistente a seus pais para que os mesmos comprem tais brinquedos, que representam muitas vezes personagens de desenhos animados televisivos.

Talvez essa crítica venha ao encontro do que diz VOLPATO (2002), “o brinquedo passou a ser comercializado com fins lucrativos. A partir daí, os objetivos do brinquedo começaram a se afastar da sua origem”. (VOLPATO, 2002, p. 62).

Com industrialização ou sem industrialização, com comercialização ou não, o fato é que sempre existirão crianças e elas nunca perderão o instinto natural, primitivo de brincar e, sendo assim, enquanto existir um brinquedo, sempre existirá uma criança por perto e vice e versa.

A seguir descreveremos concepções feitas pelo autores das monografias em relação ao jogo, ou o ato de jogar.

#### **4.2. Concepção de Jogo**

Alguns autores dessas monografias, como CELUPPI (1996), MANIKOWSKI (1999), SOUZA (2000), DREVISKI (2000), BIANEK (2001), CRICZINSKI (2001) e BORYÇA (2001), dizem que para o jogo contribuir para o processo ensino-aprendizagem é necessário que a professora tenha bem formada a concepção do que é ser criança, de aprendizagem e de desenvolvimento, Além disso, para haver uma contribuição pedagógica por parte dos jogos, considerando-o então como um processo de construção do conhecimento da criança, é preciso que o professor diminua seu autoritarismo e dê mais liberdade de expressão para a criança, pois com isso haverá um fortalecimento na relação professor-aluno.

CELUPPI (1996) chama a atenção para que não seja esquecido que toda criança gosta de desafios, segundo ela, isso é uma característica inata do ser humano.

MARQUES (1997), embora tenha utilizado o termo ludicidade, entendemos que a autora da monografia, está se referindo ao jogo, pois afirma que o mesmo, (o jogo), pode servir como instrumento de auxílio pedagógico para tentar eliminar ou diminuir o índice de repetência ou evasão escolar. São apresentados, em sua monografia, dados de percentuais de repetência na rede pública de ensino, mais precisamente no ensino básico, dados estes fornecidos pelo CNPq, na época.

Seguindo a mesma autora, pode-se dizer que utilizar o jogo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para minimizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação ativa e motivadora. O jogo em sua concepção é o veículo que une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade. O ensino, utilizando meios lúdicos, cria um ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

MARQUES (1997) afirma ainda que o lúdico vem assumindo cada vez mais espaço na educação, pois professores, defensores da aplicação lúdica de conceitos, têm utilizado a prática de materiais concretos para auxiliá-los na tarefa docente. Para ela, o jogo é uma atividade criativa e permite à criança viver ou reviver ativamente as situações dolorosas que vivem passivamente, modificando e ensaiando em suas brincadeiras as suas melhores expectativas da realidade ou, simplesmente, significa uma via de acesso ao saber. Marques, reforça dizendo que “os jogos e as brincadeiras são atividades sérias, por meio delas são trabalhados aspectos cognitivos e conflitos emocionais”. (MARQUES, 1997, p. 12).

Para OLIVEIRA (1994), o jogo tem caráter positivo em relação ao desenvolvimento que proporciona ao sujeito quanto ao senso de competência, pois leva o indivíduo a sentir-se capaz para alcançar os alvos que julgam importantes. Acrescenta que é por meio do jogo que a criança desenvolverá a auto-estima, adquirirá um autocontrole que será transformado em possibilidades de realização, ou seja, controle de seu próprio comportamento de maneira que este se adapte à sociedade na qual vive, utilizando regras morais e padrões sociais para orientar suas atitudes. Esse autocontrole, ainda

segundo a autora, permite à criança desenvolver as qualidades impostas pela sociedade, tais como: disciplina, cautela e outros. Ele também possibilita controlar comportamentos antissociais, construindo seu próprio elo de ligação entre o mundo exterior e seu mundo interior, tornando-o afetiva e socialmente aceito por si mesmo e pelos outros.

De uma maneira bem enfática, PRECHESKI (1994) relata a importância da atividade psicomotora, predominante nos jogos e brincadeiras que incluem movimento corporal, fazendo com que a criança vivencie e conheça seu corpo por intermédio do movimento. Ressalta ainda que entre os aspectos psicomotores encontram-se várias habilidades musculares e motoras, de manipulação de objetos, escrita, aspectos sensoriais e assim por diante, e que esses constituem condições para o desenvolvimento de determinados elementos cognitivos. Ambos podem, por sua vez, determinar modificações no desenvolvimento afetivo-social. O inverso também é verdadeiro.

Segundo a autora, as condições emocionais e motivacionais podem constituir a base necessária para determinadas aquisições, bem como podem causar bloqueios ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Por meio das atividades lúdicas surgem os exercícios motores. Sua finalidade é tão somente o próprio prazer do funcionamento. São os jogos que exigem a participação ativa do corpo e sua totalidade.

OLIVEIRA (1994) julga importante a utilização de jogos, tanto na educação quanto na reeducação psicomotora, referindo-se a todas as aprendizagens individuais ou coletivas da criança, aprendizagens estas indispensáveis à vivência escolar da criança. A autora denomina como reeducação psicomotora aquilo que se refere à educação direcionada às crianças que sofrem perturbações, dificuldades ou atrasos psicomotores que, após serem diagnosticados, devem ser trabalhadas no sentido de superá-los. Os jogos psicomotores, segundo ela, não constituem perda de tempo e levarão as crianças a uma aprendizagem mais eficaz, além de mais interessante e satisfatória.

Ressalta também, a utilização de jogos, normalmente realizados pelas crianças, pois os jogos permitem que elas se desenvolvam, alcançando objetivos e competências que tanto levam à aprendizagem quanto à

reeducação de noções e habilidades como, por exemplo, de esquema corporal. Acrescenta ainda que o conhecimento da criança sobre o seu próprio corpo, suas potencialidades, possibilita o posicionamento dela (criança), em diversos espaços e tempos e é capaz de fazê-la se movimentar com segurança e com domínio do objeto em torno do qual a aprendizagem se efetiva.

Para CELUPPI (1996), o ato de brincar está intrinsecamente ligado ao movimento, sendo este uma necessidade de toda criança. Também condena certas padronizações do movimento feita pela escola, visto que toda a expressão corporal é espontânea. Entende que o corpo necessita brincar para melhor se relacionar.

ABRANTES (1997), por outro lado, entende que o jogo para a criança equivale ao trabalho do adulto e que ele intervém na capacidade intelectual e afetiva da criança, no conhecer-se a si mesma e na interação na vida social, despertando, com isso, a capacidade de solucionar seus problemas quando lhes é solicitado por intermédio de um desafio imposto pelo próprio jogo. Para ela, a criança é caracteristicamente jogadora, reforçando com isso a necessidade que a criança tem em jogar.

Para ABRANTES (1997), o adulto quando joga tem consciência em relação ao jogo, e tem a mesma sobre o seu domínio, com isso poderá modificar, interromper ou intensificar de acordo com seu interesse. E, no que diz respeito à criança, a relação entre o jogo é menos nítida.

Na concepção de DREVISKI (2000), o jogo também é um elemento primordial para a construção da cidadania, não sendo apenas um mero veículo para o lazer ou um passatempo, mas, sim, um elemento que está na essência do processo de construção social e personalidade, a criança é o principal componente desse momento lúdico.

Em se tratando do jogo, BORYÇA (2001) diz que o mesmo constitui um dos instrumentos fundamentais na organização e consolidação do sentimento de segurança, enfatizando que o mesmo é um fator indispensável na construção da identidade do ser humano.

Para ela, a criança ao agir livremente no jogo de faz-de-conta, dentro de uma sala de educação infantil, expressará as relações que observa no seu cotidiano. Durante esse processo, a função pedagógica será garantida pela

organização do espaço ou pela disponibilidade de materiais e também se houver, pela própria intervenção do professor.

Mas, ao permitir a manifestação do imaginário da criança por meio de objetos simbólicos, a função pedagógica proporciona o desenvolvimento integral da criança. Portanto, para a autora, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do lúdico, apresenta caráter educativo, podendo, portanto, ser denominado como jogo educativo.

BORYÇA (2001) observa que quando o professor traça um objetivo de ação, o jogo ou a brincadeira é um ponto de partida muito rico para iniciar, complementar ou encerrar qualquer conteúdo essencial para a vida escolar da criança. É de fundamental importância que o jogo não seja algo imposto, obrigatório. Segundo ela, se for assim, perde aquele encanto característico, cria traumas, frustrações, impotência. Ressalta ainda que o professor deve sempre ter em mente o valor que há em aplicar-se um jogo e, em qualquer situação, deve saber conduzi-lo para que a criança sinta-se como peça importante no desenrolar do jogo e inteiramente capaz de desenvolvê-lo, sempre de forma prazerosa e participativa.

Um alerta dado por SOUZA (2000), diz respeito à necessidade de ver o jogo como uma atividade que faz parte do cotidiano infantil. Ele é o canal de comunicação da criança com o mundo. Segundo a autora, o jogo não pode ser confundido principalmente por profissionais ligados à educação infantil, com os esportes de rendimento divulgados pela mídia.

Para a autora, o papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar a participação coletiva e desafiar o aluno na busca de encaminhamento e resolução dos problemas. Por meio do jogo pode-se despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo e de cooperação. Acrescenta ainda a importância da participação das crianças nos jogos, na discussão das regras, nas possibilidades de jogar, na sua participação e não eliminação.

Ressalta o processo de busca, de descoberta e apropriação de mundo que os seres humanos inventam e reinventam palavras, atos, ações, objetos, leis e normas. Para a autora, a criança é um ser pleno e em processo de

apropriação da cultura elaborada historicamente e precisa participar dos jogos de uma forma espontânea e criativa.

Para OKONOSKI (2001), os jogos são os mecanismos mais usados para propor as idéias do faz-de-conta, e saber usá-los é proporcionar ao aluno a oportunidade de mostrar o seu conhecimento a respeito de determinado assunto. É também uma forma de expor suas emoções e sensibilidades, dando com isso indícios ao professor de que a ludicidade é um forte aliado nas ações pedagógicas em sala de aula.

Para a autora, propor à criança um simples jogo como, por exemplo, o “jogo velha”, é algo sério, pois é uma atividade na qual esconde, no próprio jogo, as estruturas ilusórias. É também o jogo que nos ajuda a conhecer a realidade do trabalho. Ajuda também a conhecer melhor as tendências da criança, e possibilita a percepção total em questões afetivas, sociais e morais.

Além disso, acrescenta que um dos aspectos do jogo passa a ser evasão e compreensão. O próprio adulto procura no jogo o esquecimento de seus problemas e uma grandeza ilusória.

A preocupação para MANIKOWSKI (1999, p. 17-18) é a de que o jogo deva ser proposto de forma que a criança possa tomar decisões, agir de maneira transformadora sobre conteúdos que são acessíveis e significativos para ela. Segundo a autora, um jogo é um jogo se forem respeitadas algumas características: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo.

Acrescenta ainda que o jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. Ele se baseia na manifestação de certas imagens, numa certa imaginação da realidade. Para ela, jogo se distingue da vida comum, tanto pelo lugar quanto pelo tempo que ocupa.

Para MANIKOWSKI (1999), o jogo com regras é considerado a atividade lúdica do ser socializado. As brincadeiras que antecedem o interesse da criança pelos jogos com regras explícitas são aquelas de situação imaginária na qual, várias crianças estão envolvidas e em que cada criança tem um papel

que se integra com outras. Para que a ação se desenvolva, as crianças devem obedecer as regras que regem as funções de cada participante.

Ainda para MANIKOWSKI (1999) o fato de o jogo, em certos momentos, ser proposto por um adulto não faz dele menos jogo, uma não brincadeira, algo que seja alheio ao mundo infantil. O que faz do jogo um jogo é a liberdade de ação física e mental da criança nessa atividade.

Para enfatizar o jogo, descreve que o espírito de competição deve ter como tônica o desejo de superar a si próprio, empenhando-se para aperfeiçoar cada vez mais suas habilidades e destrezas. A situação do jogo deve constituir um estímulo desencadeador do esforço pessoal, tendo em vista o auto-aperfeiçoamento.

O jogo, segundo a autora, supõe relação social, supõe interação. Por isso, a participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, solidariedade, educação cooperativa, obediência às regras, senso de responsabilidade, reflexão sobre família, sociedade, senso do dever, iniciativa pessoal e grupal.

Para ela, é jogando que a criança aprende o valor de grupo com força integradora e o sentido da competição salutar e da colaboração consciente e espontânea.

Por meio dos jogos e das brincadeiras as crianças têm o privilégio de confrontar as suas opiniões, sugestões e dúvidas com as das outras companheiras. Com essa interação são capazes de perceber a existência de outros pontos de vista, compreendendo que o seu não é o único possível. Esta situação é favorável para a construção da identidade e para o processo de socialização.

MANIKOWSKI (1999) diz que sendo parte integrante da vida em geral, o jogo tem uma função vital para o indivíduo, não só para a descarga de energia, mas principalmente como forma de assimilação da realidade, além de ser culturalmente útil para a sociedade como expressão de ideias comunitárias.

A autora faz um resgate histórico dizendo que “desde as épocas mais antigas, crianças procuram decifrar o mundo, utilizando-se de adivinhações, ‘faz-de-conta’, jogos com bolas, arcos, rodas, cordas e bonecos. Desta forma,

brincar parece ter sido sempre, de fato, a atividade principal da criança” (MANIKOWSKI, 1999, p. 28).

Ressalta ainda que nos murais, desenhos, esculturas e pinturas onde as diferentes gerações deixaram registrados aspectos variados da vida cotidiana, pode-se observar a presença dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos como elementos que caracterizam os indivíduos representados, demonstrando sua condição de criança. A brincadeira, para a autora da monografia, expressa a forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo a sua maneira.

Finaliza dizendo que o jogo e a brincadeira facilitam o entendimento da realidade, porque são processos e não produtos acabados. O brincar exige movimentação física e envolvimento emocional, além do desafio mental que provoca. É neste contexto que a criança, só ou com os companheiros, integra-se ou volta-se contra o ambiente em que se encontra.

Para PRECHESKI (1994), o jogo emerge para outro campo: o da psicologia. Voltando-se para o campo da psicologia da criança, ela assinala as insuficiências das teorias clássicas e a ausência de critérios adequados capazes de fundamentar o jogo como objeto de pesquisa e aponta duas maneiras de entender o jogo: a primeira é a que procuraria elucidar a significação social da instituição lúdica e a representação do jogo; e a segunda é a que procuraria analisar as condições de aparecimento e de desenvolvimento dos processos que sustentam os comportamentos denominados lúdicos. Segundo a autora, as tentativas de várias definições compreensivas do jogo, visto de um ângulo relativista, podem abrir aos psicólogos possibilidade novas e interessantes.

Mas, ressalta que outros teóricos já entendem o jogo como fenômeno de tempo, como sendo essencialmente uma sequência temporal, na qual se coloca em cena a imagem que a criança faz do próprio corpo. O jogo ajuda a criança a aprender valores sociais, a abraçar a maturidade e conseguir a harmonia cultural dentro de seu círculo de pessoas e de objetos.

Para SOUZA (2000), as crianças experimentam o sentido coletivo da criação. Percebem que são capazes de inovar, de imaginar e partir não só de suas experiências próprias, mas também das vividas pelas outras pessoas. Desta forma, o jogo também proporciona o crescimento.

Ressalta que a convivência com outras crianças se encontra fundamentadas em bases mais sólidas que a simples necessidade que sentem de brincar. Não esquecendo que a afetividade também faz parte deste universo.

Para a autora da monografia, o relacionamento só vai existir e se caracterizar a partir do momento em que estiver presente um certo nível de afeto pelo outro. Segundo ela, para ser afetivo, a criança precisa ser tratada com afeto.

Em sua concepção, os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de revolução e busca de solução. Propiciar assimilação de situação com problemas exige soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações, possibilita a construção de uma atitude positiva perante a erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas.

Na concepção de PRECHESKI (1994), o jogo é um comportamento ativo, orientado, frequentemente vigoroso, manipulativo, cuja estrutura pode ser altamente variável. Os jogos e brincadeiras adquirem uma importância primordial para a criança, pois permitem o conhecimento imediato de si mesma. O esquema corporal é assim fundado sobre os fenômenos de exploração, de imitação e de evolução num corpo social.

Acrescenta ainda que o jogo, além de ser um objeto sócio-cultural, é uma atividade natural do desenvolvimento dos processos psicológicos básicos, impõe um fazer sem obrigação externa e imposta, embora demande exigências, normas e controle. Já para as crianças pequenas, segundo ela, os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional, isto é, são fontes de significados e, portanto, possibilitam

compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema.

Segundo PRECHESKI (1994), por meio dos jogos elas não apenas vivenciam situações que se repetem, mas começam a lidar com símbolos e a pensar por analogia, ou seja, os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. O jogo é um aprendizado que se repete a cada dia na vida de cada um, de cada grupo.

Numa visão mais ampla, OLIVEIRA (1994) diz que o jogo é uma dimensão social e individual que vai muito além do próprio jogar. Para ela, é importante estudá-lo de forma mais ampla envolvendo o mito, o sonho, a imaginação, a fantasia, o mágico, a cultura.

A autora da monografia, evidencia o aspecto da compreensão do jogo e faz uma analogia referente ao simbolismo.

OLIVEIRA (1994) faz uma distinção entre o símbolo e o sinal. Para que não haja dúvidas, ela exemplifica que uma bandeira de outra nação pode ser um sinal identificador desse país. Mas a bandeira do meu país não. Ela é símbolo. Ela recorda o passado, o presente e o futuro.

Segundo ela, existe simbolismo, bem como no jogo, que modificam seu efeito social, como é o caso da economia e da política no esporte, mas nem por isso ele deve ser visto como menos importante, pois tais elementos fazem parte do processo esportivo, em se tratando de alto nível, e esses elementos são preponderantes para a existência do esporte.

Considera ainda que o jogo é um suporte metodológico, um instrumento que auxilia o aluno no desenvolvimento de pensar, refletir, analisar, compreender conceitos, levantar hipóteses, testá-los e avaliá-los com autonomia e cooperação. E enfatiza que o espírito de competição deve ter como tônica o desejo de superar a si próprio, empenhando-se para aperfeiçoar cada vez mais suas habilidades e destrezas.

Na situação de jogo, OLIVEIRA (1994) diz que a criança tem a possibilidade de inventar novos procedimentos e construir possíveis meios para alcançar o resultado ou vencer o desafio, bem como construir mecanismos para realizar a integração dos meios aos resultados.

Para a autora da monografia, enquanto a criança joga, cria novos procedimentos e esses novos procedimentos constituem-se em novas possibilidades de interpretar o fato que supõe abstração reflexiva. E assim sucessivamente ocorre a aquisição de possibilidades cada vez mais variadas e interpretações cada vez mais ricas.

Segundo a mesma os jogos, por caracterizarem uma situação-problema, evidenciam o êxito, a solução dos problemas. Além disso, os jogos atendem ao objetivo de proporcionar a passagem do fazer para o compreender à medida que possibilitam ao sujeito a construção de instrumentos, meios e procedimentos necessários à solução do próprio problema, necessários à aprendizagem, por meio da construção das estruturas do conhecimento.

Enfim, na concepção de OLIVEIRA (1994), o jogo por atender aos interesses da espontaneidade libera o sujeito para o desenvolvimento do aspecto afetivo, pois, em sua prática, a atividade lúdica evoca o desejo, o interesse pelo desafio e não uma obrigatoriedade. A exigência do jogo é algo que o indivíduo impõe a si mesmo e ganhar ou perder importa muito mais ao sujeito que à sociedade. Por isso, não há rigidez na comprovação de força e capacidade para os outros, mas sim, para si mesmo.

Trouxemos, portanto, algumas discussões feitas pelos autores discentes sobre o brinquedo e o jogo. O que se pode perceber acerca das concepções feitas sobre o jogo pelos autores das monografias analisadas foi que todos entendem o mesmo como um fenômeno que está inserido tanto nas relações sociais como na relações afetivas do ser humano.

Contudo, acrescentaríamos mais um eixo norteador nessas concepções: o que chamamos de cultura. Sem a mesma o jogo talvez não tivesse a mesma intensidade, pois enquanto seres humanos pertencemos a uma certa cultura dentro de uma sociedade.

Descreveremos a seguir, concepções feitas pelos autores das monografias no que diz respeito à brincadeira, completando a então, por mim denominada, tríade lúdica, ou seja, o brinquedo, o jogo e a brincadeira.

#### **4.4. Concepção de Brincadeira**

DREVISKI (2000) faz muitas críticas sobre a escola, descreve a resistência que a mesma tem em proporcionar a atividade lúdica durante o horário de ensino, afirmando que aquele não é lugar para brincadeira, reforça dizendo: “percebo que alguns professores se detêm muito nos conteúdos escolares, deixando as crianças cansadas, estafadas, estas poderiam ‘recrear’, com brincadeiras, jogos educativos, que atingiriam assim seus objetivos”. DREVISKI (2000, p.3).

DREVISKI (2000) entende, também, que para a brincadeira não tem limite de idade e afirma que a criança brinca desde a fase da amamentação, com sua chupeta e com o seio da mãe. Já o idoso conta histórias e se volta para o mundo do faz-de-conta, acreditando em suas próprias invenções, voltando a ser criança.

Para ela, a brincadeira passa também a ser uma necessidade humana, ou seja, a busca pelo simples divertimento. É pela brincadeira que a criança começa a aplicar seus esquemas mentais, sua realidade, aprendendo e assimilando, reproduzindo seu cotidiano e, principalmente, transformando-o em desejo e interesse.

Acrescenta que os vários tipos de jogos lúdicos são importantes para o desenvolvimento da criança, pois por meio da brincadeira ela elabora seus conflitos emocionais e desenvolve seu raciocínio.

Em relação à brincadeira, SAPORITI (1993) enfatiza que brincar é uma atividade humana presente em qualquer idade. No entanto, é na fase infantil que ela acontece com maior freqüência e intensidade, independentemente de culturas, crenças, raças e outras variáveis. É utilizando da brincadeira que a criança interage com o mundo, atuando diretamente em seu meio e sofrendo, ao mesmo tempo, a influência que este exerce sobre ela.

Segundo a autora da monografia, a criança ao brincar com seus objetos, que podem variar entre materiais, animais, ou quando brinca com outras pessoas, ela forma uma imagem mental sobre estes objetos e/ou pessoas.

SAPORITI (1993), por sua vez, diz que “a criança descobre na brincadeira o mundo que a rodeia, como passa a conhecer a si própria, estabelecendo critérios, observando o que tem preferência e o que não aprecia.” (SAPORITI, 1993, p. 42).

Na concepção de DREVISKI (2000), a criança é o próprio jogo, pelo simples ato de brincar. Para esclarecer melhor estas afirmações, ela relata que o brincar está para a criança assim como o trabalhar está para o adulto, ou seja, segundo a autora, da mesma forma que uma criança precisa brincar, o adulto precisa trabalhar, afirmando ainda que ambas atividades nascem da mesma matéria-prima, os objetos, a própria necessidade da vida.

De acordo com a mesma, o trabalho muitas vezes não é uma atividade espontânea, já a brincadeira jamais poderá existir se não houver a espontaneidade. Nesse sentido, a autora exemplifica da seguinte maneira: “quando a mãe pede ao filho mais velho para brincar com seu irmão mais novo, se ele faz sem vontade, seu brinquedo tomará corpo e características de trabalho”. (DREVISKI, 2000, p. 16-17).

Acrescenta que da maneira como foi colocada a questão do trabalho, dá-se a impressão de que o trabalho é coisa ruim, mas ressalta dizendo que existem trabalhos que dão muito prazer às pessoas.

Nota-se que a discussão da autora não é sobre o efeito que o trabalho proporciona, mas, sim, dos mecanismos implícitos e explícitos no mesmo. Em outras palavras, regras, normas, o caráter sério do mesmo que não permite brincadeiras durante o desenvolvimento do trabalho.

Poeticamente, a autora encerra definindo que “o brinquedo ou o ato de brincar, é como a estrada que a criança percorre até chegar ao coração das coisas, como o objetivo de desvendar os segredos que lhe esconde um olhar surpreso e acolhedor, para desfazer temores, explorando o desconhecido”. DREVISKI (2000, p.17).

BORYÇA (2001) desde quando a criança é bebê, ela brinca com seu corpo, oportuniza assim uma descoberta a si mesmo, percebe assim suas possibilidades e limitações. E relata que antes das crianças brincarem com os objetos, vem o brincar consigo mesmo, utilizando seu corpo e o de outras pessoas.

Para a autora da monografia, o ato de brincar está ligado ao pensamento, a comunicação verbal, gestual, gerando assim canais de comunicação, entre a criança e sua própria cultura é o lúdico. A comunicação da criança com o meio, por intermédio do lúdico, faz com que a mesma o utilize

como um agente transformador, sendo o meio responsável por todo o desenvolvimento humano.

Para MANIKOWSKI (1999) é por meio dos jogos e brincadeiras que as crianças têm o privilégio de confrontar as suas opiniões, sugestões e dúvidas com as das outras companheiras. Com essa interação são capazes de perceber a existência de outros pontos de vista, compreendendo que o seu não é o único possível. Esta situação é favorável para a construção da identidade e para o processo de socialização.

Para ela, o jogo e a brincadeira facilitam o entendimento da realidade, porque são processos e não produtos acabados. Além disso, o brincar exige movimentação física e envolvimento emocional, além do desafio mental que provoca.

Ressalta que é neste contexto que a criança, só ou com os companheiros, integra-se ou volta-se contra o ambiente em que se encontra. E que, no início, a criança brinca não pelo resultado de sua ação, mas pela satisfação alcançada pela própria atividade. E dá um exemplo de quando uma criança encaixa uma peça de um jogo, não pelo resultado, mas pelo prazer que o ato proporciona ao realizar tal ação.

Para MANIKOWSKI (1999) esta é uma atividade em que a satisfação se encontra no próprio processo da brincadeira.

A brincadeira na concepção de MANIKOWSKI (1999) é como um espaço de aprendizagem. A criança aprende a se subordinar às regras das situações que reconstrói. Essa capacidade de sujeição às regras, imposta pela situação imaginada, é uma das fontes de prazer no brinquedo. Além de ser um espaço de conhecimento sobre o mundo externo. É na atividade lúdica que a criança também pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior. Mundo externo este que permite à criança realizar ações concretas, reais, relacionadas com sentimentos que, de outro modo, ficariam guardados.

Enquanto brinca, segundo a autora da monografia, a criança lida com a sua sexualidade e com os impulsos agressivos que estão presentes em seu mundo exterior. Ressalta que, por isso, a presença da agressividade na brincadeira não pode ser censurada, pelo contrário, é importante que seja

preservado esse espaço para que a criança possa exprimir seus sentimentos em momentos em que não está realmente zangada, num meio conhecido que não irá reagir com violência contra ela: o espaço da brincadeira. Além disso, existe a segurança de que num dado momento vai terminar e, geralmente, há um adulto por perto para controlar a situação, caso a mesma fuja ao controle da criança.

Assim MANIKOWSKI (1999) reforça que brincando a criança vai pouco a pouco organizando suas relações sociais, aprendendo a se conhecer melhor e aceitar a existência do outro. Brincar, segundo a autora, contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos atribuídos ao brincar, transformando-o em espaço singular de constituição infantil; e, nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos anteriores em conceitos gerais com os quais brinca.

Para BÜHRER (1999), enquanto brinca a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, estimulada pelas tendências internas, ao invés de agir numa esfera visual externa, motivada pelos objetos externos. Para a autora, a criança aprende agir independentemente daquilo que ela vê, os objetos perdem sua força motivadora inerente.

Aproveita para chamar a atenção para o fato de que quando está brincando, a criança tem que agir contra os seus impulsos imediatos. Segundo ela, é em uma situação de jogo onde ela mostra seu maior autocontrole, pois constantemente renuncia àquilo que faria se pudesse agir livremente, seguindo o que as regras determinam que se faça, agindo com disciplina e obediência até o término do jogo.

Enfim, para a autora, a brincadeira exige movimentação física e envolvimento emocional, além do desafio mental que provoca. É neste contexto, segundo ela, que a criança, só ou com companheiros, integra-se ou volta-se contra o ambiente em que está. Por ser essencialmente dinâmica, a brincadeira possibilita comportamentos espontâneos e improvisados.

Para CELUPPI (1996), quando a criança brinca, os padrões e as normas podem ser criados pelos participantes, há liberdade para se tomar decisões. A direção que a brincadeira assume depende da criança, do grupo e do contexto social no qual as crianças vivem.

Ainda para CELUPPI, a brincadeira é a essência da infância, é o veículo de crescimento, pois a criança explora o mundo. A brincadeira, para a autora, permite e possibilita à criança conhecer seus sentimentos e suas idéias.

Ressalta ainda que as crianças sempre brincaram e por meio das suas brincadeiras podemos compreender como elas veem o mundo e como elas gostariam que ele fosse. Além disso, podemos perceber quais são suas preocupações e quais os problemas que colocam para si mesmas.

BÜHRER (1999) diz que a maneira como a criança brinca não é algo sem importância, como pode parecer à primeira vista. Sua fantasia é excitável e certas experiências podem ser despertadas, estimuladas ou dirigidas. Pode acontecer de uma brincadeira aparentemente inocente originar uma verdadeira tragédia. Durante a brincadeira, a criança também procura imitar, usando de uma realidade espantosa, ações e cenas que assistiram na televisão ou no cinema, coisas que ouviram pelo rádio e TV ou que leram em revistinhas.

Por trazer um item diferenciado ao seu estudo, a próxima monografia a ser analisada, chamou bastante a atenção, pois até o presente momento só foram relatadas concepções sobre o lúdico aplicáveis para crianças denominadas “normais”, já esta vai discutir a ludicidade aplicada às crianças portadoras de necessidades especiais. Porém, esta não era a única que abordou tal aspecto, pois identificamos, por meio de buscas em documentos, cinco monografias abordando a ludicidade aplicada de maneira inclusiva, mas conseguimos encontrar apenas uma delas.

Nesta encontrada, de CATTANEO (1997), a criança portadora de deficiência mental, para a autora, não deve ser considerada como uma criança incapaz, visto que o processo de desenvolvimento dela se dá em virtude das mesmas etapas e da mesma seqüência. A maior diferença, em geral, reside no seu ritmo de aprendizagem. Esta criança pode exigir mais tempo de contato e maior diversidade de formas de apresentação dos conteúdos do que a maioria das crianças. Na maioria das vezes porque não é respeitado seu nível de desenvolvimento mental.

Para a autora da monografia relatada, deve-se fazer, agir exatamente como se faz com qualquer outra criança, ou seja, identificar em que nível de desenvolvimento a criança com dificuldade de aprendizagem se encontra, o

que ela já sabe e a partir daí elaborar um planejamento para tentar fazer com que a criança com tal dificuldade possa atingir um nível melhor de aprendizagem.

Na sua concepção, as propostas de trabalho elaboradas devem levar em conta o nível de desenvolvimento cognitivo da criança portadora de necessidades educativas especiais. Em função disso, deve-se respeitar os interesses e aptidões dos mesmos quando se propõem atividades lúdicas como jogos.

Acrescenta ainda que o professor deverá conscientizar o aluno sobre as dificuldades no desenvolvimento de um jogo, pois o que pode ser fácil para uma criança, poderá ser difícil para outra.; e, em outra ocasião, o caso poderá se reverter. Para realizar a tarefa de ensinar, não basta ter vontade ou criatividade. Antes disso, o professor que quer ensinar por meio de jogos deve ter alguns requisitos básicos que o habilite à prática pedagógica.

É importante um alerta dado por BIANEK (2001), para ela, para preservar a ludicidade ou o momento lúdico, o educador deve limitar-se a sugerir, a estimular, sem impor determinada forma de agir, possibilitando que a criança aprenda a utilizar o jogo, descobrindo e compreendendo por si mesma os mecanismos que o envolvem, sem se valer da imitação.

BIANEK (2001) entende também, que as primeiras ações lúdicas surgem com base na necessidade crescente da criança dominar o mundo dos objetos humanos. Ainda para ela, não se pode considerar o jogo como uma competição, uma disputa e nem postular que as brincadeiras infantis, que são os primeiros jogos das crianças, sejam apenas fruto da fantasia, da imaginação delas.

Os relatos aqui apresentados foram concepções que os autores tinham sobre ludicidade, mas isso não quer dizer que estas concepções param por aqui, pelo contrário, entendemos que a ludicidade tem muito mais para oferecer e a ser investigado, pois não podemos nunca esquecer que somos seres humanos e necessitamos dela para amenizar a sobrecarga das atividades desenvolvidas no dia a dia.

Agora tentaremos expor algumas considerações em relação à brincadeira, ou apenas, pode-se dizer, ao ato de brincar, considerada por nós, como sendo a verdadeira essência da criança.

As gargalhadas, os ruídos e gritos dados pelo bebê também podem ser chamados de momentos lúdicos. Pode-se também ser considerada brincadeira quando a mãe amamenta seu filho, oferecendo-lhe o seio e a mesma faminta, procura-o. É um momento simplesmente mágico para ambos. É nesse ponto intermediário entre a mãe e o bebê que nasce o brincar. Este ponto é definido por WINNICOTT (1975) como zona de experimentação e zona potencial intermediária entre o bebê e a mãe. Para entender melhor o que é o ponto intermediário, VENÂNCIO (2000) diz o seguinte: “[...] nem exclusivamente interno, nem exclusivamente externo, mas situado naquela zona onde se tecem as relações entre o sujeito e o mundo, onde o movimento se constitui a partir das tensões vivenciadas entre o eu e o não-eu.” (VENÂNCIO, 2000, p. 242).

Não é a intenção aqui se ater sobre o processo de desenvolvimento de um bebê. Esse breve parênteses acima foi feito, pois seria conveniente fazer esta analogia em relação ao brincar.

A criança por si só já é criança, não é preciso a interferência de ninguém nesse processo, nem de acelerá-lo. Deixem que ela seja o que a sua natureza permitir que seja. A precocidade só vai atrapalhar o bom andamento de seu desenvolvimento. Talvez se deixássemos de considerar uma criança como um adulto em formação e considerá-la apenas como uma criança em desenvolvimento, talvez garantiríamos a ela uma vida cotidiana mais rica em experiências a serem vividas.

Não queremos criticar ninguém, mas apenas ressaltar que as necessidades infantis não estão sendo consideradas como deveriam ser dentro do contexto social contemporâneo. Quando anteriormente retratamos a natureza da criança, ou seja, a questão do ‘deixar a criança brincar’, é porque tentamos fazer um comparativo entre o tempo destinado a ela para brincar e o tempo destinado a outras obrigações que lhes são impostas. Para explicar melhor, as crianças cujos pais têm um poder aquisitivo melhor, em seu tempo livre, têm à disposição atividades como: esporte, ensino de línguas estrangeiras, informática, artes, ou outra atividade complementar para a sua

formação. Já para as crianças que não têm a mesma sorte, em horários que seriam para brincar, elas são 'obrigadas' a trabalhar para contribuir com a renda familiar. Esta é uma realidade praticamente perpetuada, devido ao descaso do poder público e da sociedade para com a educação e a desigualdade social e econômica no Brasil.

Fazer isso com as crianças que serão os adultos de amanhã é, no mínimo, um ato covarde e desumano. Segundo KISHIMOTO, "a infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral". (KISHIMOTO, 1994, p.24).

É esta transformação que precisa ser feita quando nos dirigimos à criança, e nada mais peculiar em tentá-la por meio de sua essência que é a brincadeira. Não deixar a criança brincar, não oportunizar à criança momentos para elas expressarem suas angústias, seus anseios e desenvolver sua criatividade, utilizando como veículo o faz-de-conta, o jogo simbólico, por exemplo, é incorrer num erro gravíssimo. É como disse MARCELLINO (1997), cometer o "furto do lúdico" (p.54).

O jogo do faz-de-conta, assim como o jogo simbólico são instrumentos para incentivar a criatividade da criança. O símbolo é um instrumento que permite compreender o mundo e a imaginação. É um subsídio utilizado para recriar as coisas que norteiam o mundo, e esse processo é de fácil adaptação em virtude da própria assimilação que realizamos dele para nós como integrantes da própria brincadeira. Quando se volta do mundo irreal para o real, surge um compromisso natural de reajuste entre os dois mundos para que ocorra uma possível convivência, como se o ser humano tivesse passando por uma adaptação de convivência, na qual se realiza a integração da sociedade mediante aos fatores culturais nos quais estão relacionados. Assim, segundo Freire:

essa imaginação subverte a realidade, tornando-a frágil perante nossos desejos. A matéria da experiência, tornada representação mental, especialmente na atividade do jogo, ganha uma plasticidade que se distancia muito do mundo real. E é com essa plasticidade que jogamos para criar um outro mundo, aquele ao qual podemos nos ajustar. (FREIRE, 2002, p. 88).

Para concluirmos estas considerações feitas em relação à brincadeira, tomamos a liberdade de deixar uma interrogação. Será que não estamos obrigando as crianças a deixarem a infância precocemente?

O que pudemos observar, diante do que foi mostrado nos textos lidos, foi que os autores limitaram em conceituar e teorizar suas pesquisas, limitaram-se apenas em emitir concepções no que dizia respeito à aprendizagem, teorizando que a ludicidade é a receita para se ensinar bem.

Talvez, devido à época em que as monografias foram escritas, propiciou-se essa limitação, devido, naquele momento, a um número reduzido de obras referentes à temática ludicidade.

Momento bem distinto se verá na próxima parte, pois as condições teóricas sobre o tema foram /têm sido ampliadas.

## **5. LUDICIDADE NA ESCOLA, CULTURAS LÚDICAS, JOGOS EDUCATIVOS UMA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA**

Tentaremos identificar a importância que o jogo, a brincadeira e o brinquedo, denominados aqui como tríade lúdica, têm na vida do ser humano e, mais precisamente, na vida da criança.

Pode ser entendida por ludicidade toda a ação seguida por uma brincadeira, por um jogo ou por intermédio de um brinquedo precedido de um movimento, acompanhado de prazer, embora possa ocorrer a angústia quando acontece a perda para o colega. Esse momento do jogo servirá como um alicerce em outras experiências a serem vividas.

FREIRE (2002) faz um alerta a quem se propõe a investigar a temática jogo, pois “deveria deixar-se conduzir pela conduta lúdica para quem seu objeto de estudos não perdesse suas características”. (FREIRE, 2002, p.6). O que o autor quis dizer é que o jogo pode ser nosso objeto de estudos, mas não podemos perder de foco o sujeito que é a criança, nem deixar de respeitar suas individualidades e suas características.

FREIRE (2002) acrescenta que não devemos perder o prazer de jogar, e este prazer consiste em sempre se arriscar, a ir ao mundo da fantasia e voltar, sempre que solicitado pelo mundo real. Segundo o autor, o jogo nunca deveria estar do lado de fora da escola, principalmente quando se trata da Educação Infantil.

Tentaremos explicar o que pensa um autor que vê o jogo como uma atividade simplesmente divertida, saindo um pouco do contexto escolar, transportando o jogo para uma atividade não muito séria, em ritmo mais de festa, descontração, ou seja, de lazer.

MARCELLINO (1990) já estava preocupado com a ênfase dada ao jogo no contexto escolar, pois para ele a criança deve ter liberdade em brincar, sem que alguém seja um direcionador de suas brincadeiras.

Para ele, o jogo aplicado na escola está unicamente embasado em conteúdos e impede que a criança seja ela mesma, fugindo um pouco de suas características.

A criança tem a necessidade de socializar-se, mas devemos ter cuidado para não transformar isso em obrigação de maneira precoce, “pela

necessidade de vivência do lúdico, sobretudo pela criança, como base para a criatividade e participação cultural efetiva” (MARCELLINO, 1990, p.19). O autor faz referências à cultura infantil, principalmente nos anos iniciais da escola.

MARCELLINO (1990) sabe que as crianças possuem certas necessidades para seu desenvolvimento, mas para ele tais necessidades são pouco consideradas na sociedade contemporânea. Para ele, a vivência que as crianças devem ter sobre o lúdico tem sido roubada gradativamente e cada vez mais precocemente. E os motivos para isso acontecer são muitos, tais como: imposição para as crianças assumirem certas obrigações próprias dos adultos como, por exemplo, uma agenda lotada de compromissos dos pais variados, ou até mesmo, com a inserção das mesmas no mercado de trabalho.

Se a criança assume obrigações próprias dos adultos, ela só viverá o lúdico quando estiver usufruindo o seu momento de lazer, tal qual como os adultos, pois o seu tempo livre ficará comprimido, o que deveria ser ao contrário. Para isso MARCELLINO (1990) esclarece melhor:

Como poderia ser entendida a aplicação do termo lazer à infância? A procura da resposta a esta questão está ligada, creio eu à dominação exercida sobre cultura da criança com o “furto” do seu componente lúdico. Há um descompasso entre o discurso oficial, que reconhece a sua importância, e ação social que se desenvolve nesse sentido. E a restrição de tempo e espaço para a criança, acaba reduzindo a cultura infantil, praticamente ao consumo de bens culturais, produzidos não por ela, mas para ela, segundo critérios adultos, contribuindo para a transformação do brinquedo em “mercadoria” e para o comportamento da evasão do real que possibilita a imaginação de novas realidades. (MARCELLINO, 1990, p.54).

Esta afirmação feita por MARCELLINO mostra a exploração da cultura infantil e a imposição de bens culturais que não contribuem para o desenvolvimento da imaginação das crianças.

Pode ser entendida por ludicidade toda a ação seguida por uma brincadeira, por um jogo ou por intermédio de um brinquedo precedido de um movimento, acompanhado de prazer, embora possa ocorrer a angústia quando acontece a perda para o colega. Esse momento de angústia, que porventura venha acontecer durante o jogo, servirá como um alicerce em outras experiências a serem vividas.

HUIZINGA (1993) afirma que o jogo não se limita apenas à humanidade, seria anterior, inclusive ao próprio homem, pois já era praticado por alguns animais, pois “os animais brincam tal como o homem. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante a um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo”. (HUIZINGA, 1993, p.3). Com base nesta afirmação, é possível observar um animalzinho de estimação brincando, é o caso do gatinho que brinca com um novelo de lã, ou do cãozinho que corre atrás de uma bola para pegá-la, ou ainda, até mesmo aquele gato e cachorro que brincam sem se agredirem por pura amizade e divertimento.

A palavra lúdico tornou-se instrumento de estudos para muitos e, conseqüentemente, na medida em que os estudos avançam vão surgindo novos conceitos, tornando-se um verdadeiro “jogo de palavras”.

Procurar nos dicionários e em conceitos formulados pelos estudiosos do tema os significados da palavra lúdico é, no mínimo, uma tarefa bastante interessante, e a conclusão à qual se pode chegar é que são diversas as definições, tornando-se algo abrangente, quando se refere ao lúdico como manifestação.

Para conceituarmos o termo lúdico, primeiramente retomaremos alguns autores, desde o século XVIII, XIX e XX, até a contemporaneidade. Os autores escolhidos são aqueles que perceberam a possibilidade de se utilizar o lúdico como instrumento da educação do ser humano, mais precisamente da criança.

Embora possamos incorrer em algum “pecado” ao omitir alguns autores que tanto contribuíram para a exploração literária sobre tal temática, seria humanamente impossível abarcar, nesse trabalho, o estudo de todos.

Começaremos, então, por Jean Jacques Rousseau (1712-1778 - França). Este resgatou indiretamente o lúdico, pois ele tratava a criança em conformidade com natureza da criança. Era defensor de que a criança possuía uma essência, que era a brincadeira. (ROSSEAU apud PINTO, 2003), seguindo a filosofia naturalista, dizia que a natureza humana é boa, equilibrada e sem tendências para o mal, mas salientava que a educação, a religião, enfim, a sociedade degenera essa natureza. Johan Heirich Pestalozzi (1746-1827 - Suíça) foi um seguidor de Rosseau e tinha como prática a teoria naturalista da

educação. Já Friedrich Fröebel ( 1782-1852 -Alemanha), segundo PINTO (2003), foi o primeiro pedagogo a introduzir o lúdico como elemento facilitador no processo de aprendizagem.

Reforçando as idéias de FROEBEL, BROUGÈRE (2001) disse que “tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza. FROEBEL, aplicou tais idéias num sistema de educação pré-escolar para crianças pequenas, baseado em grande parte, na brincadeira”. (BROUGÈRE, 2001, p. 91).

Segundo BROUGÈRE (1998) na Grécia, o jogo era determinado pelos termos: *athos*, *agon* e *paidéia* que, por sua vez, significam: concurso e correspondem aos Jogos Olímpicos, lutas, diversão e criança. Assim como em Roma, a Grécia também enfatizava a religião por meio dos jogos, sendo que fora dela era entendido como inutilidade e oposto ao trabalho, somente na escola e na religião se apresentava seriedade.

O mesmo autor diz que o jogo Asteca, denominado *tlachia*, significa ver, olhar. Era a forma que as pessoas dispunham para unirem-se e relacionarem-se respondidos uns pelos outros durante essa união/relacionamento. Era também considerado o descanso necessário para a mente e a reposição das energias gastas com o trabalho físico e intelectual. Para os astecas os jogos não tinham ligação direta com a religião.

Para cada cultura o jogo teve a palavra *ludus* como referência em seu significado que designava “uma atividade livre e espontânea, que é o jogo, e uma atividade imposta e dirigida que é o trabalho escolar”. (BROUGÈRE, 1998, p. 37). Para BROUGÈRE (1998), o jogo praticado fora da escola era uma atividade sem seriedade, forma de divertimento; ora, sendo a escola o lugar onde se aprende a ler e a escrever, os jogos eram importantes e considerados com muita seriedade.

BROUGÈRE (1998) relata que para os romanos, os jogos tinham caráter religioso, e eram oferecidos a Deus como presentes. Além disso, havia, para esses jogos, muito respeito às suas regras.

Em se tratando do Brasil, entender a origem dos jogos e brincadeiras aqui requer um estudo detalhado das raízes dos primeiros descobridores, colonizadores, pois várias são as etnias que aqui se formaram no início da

colonização foram essencialmente, os portugueses, africanos (de mais de um país) e índios, e mais tarde ainda com os imigrantes. Com a chegada dos portugueses e o encontro desses com os índios e, mais tarde, com a chegada da mão-de-obra do negro no Brasil, a prática dos jogos foi intensa e aumentou ainda mais.

Já no século XIX, segundo BROUGÈRE (1998), quando começou a intensificar o movimento de imigração com a vinda de espanhóis, italianos, alemães e outros, a maioria dos jogos tradicionais infantis e incorporados às brincadeiras brasileiras, já tinham sido trazidos pelos portugueses. Os negros também tiveram uma grande influência e relevância em todos os setores da vida econômica social e cultural no Brasil, inclusive em jogos, cantigas e brincadeiras.

Para NEGRINE (1994), a denominação de “jogo” é de utilização universal e se refere também a estudos relacionados ao brincar das crianças.

Segundo FRIEDMANN (1996), o jogo possui regras e a brincadeira não. O brinquedo se refere ao material utilizado, e as atividades lúdicas significam todas as manifestações lúdicas.

Na concepção de CAVALLARI (1994), a brincadeira não possui vencedor, possui regras e não tem final pré-determinado. Já o jogo, comenta o autor, possui vencedor e tem final pré-estabelecido.

QUEIROZ & MARTINS (2002) definem o jogar como uma forma de comportamento organizado, nem sempre espontâneo, com regras que determinam duração, intensidade e final da atividade e lembra ainda que o jogo tem sempre como resultado a vitória, o empate ou a derrota.

KISHIMOTO diz que “brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica, é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 2001, p.53).

Se levarmos para a área da filosofia, pode-se encontrar definições sobre o lúdico como: divertimento, júbilos e alegria.

Em outras áreas de estudos também aparecerão conceitos sobre o lúdico. Na área das Ciências Humanas, por exemplo, na definição de alguns autores,

a caracterização do brinquedo como objeto, cuja utilização seria marcada, com maior intensidade pelo exercício individual e pela gratuidade, enquanto o jogo e a brincadeira seriam distinguidos pela ação coletiva mais próxima do culto excelência na prática, à destreza, ao desejo de vencer e à disputa. (OLIVEIRA, 1982 apud MARCELLINO, 1990, p. 26).

Não se pode conceituar o lúdico isoladamente, ou seja, fazer com que a ludicidade seja algo que nasce apenas para si e termine em si mesma.

Conceituar ludicidade como componente integrante da cultura seria um grande desafio, mas ao mesmo tempo seria uma saída para tentar encontrar uma definição mais fácil, mais simples e que possibilitasse uma compreensão satisfatória, entre tantas que foram feitas por tantos autores distintos, inflamando cada vez mais a busca por um conceito que satisfaça as expectativas e as angústias de quem está inserido no estudo sobre a temática ludicidade.

A ludicidade em diferentes culturas advém com três características. A primeira característica dela é o aspecto cultural do jogo, o qual é um elemento particularmente importante no cenário educacional atual. A segunda é que, além do fato de que cada cultura valoriza diferentemente o jogo, também os educadores o fazem e para diferentes propósitos. Utilizam-se, por exemplo, do jogo espontâneo da ou entre as crianças para seu próprio benefício, ou seja, com propósitos pedagógicos, otimizando assim sua própria satisfação.

Por outro lado, há também o jogo dirigido e estimulado por outros, de certa forma predeterminado, que contribui para a gigantesca indústria dos jogos educativos.

E, por fim, a terceira característica é a existência da competição nos jogos das crianças em diversas culturas; entretanto essa competição não está presente em muitas outras.

Por outro viés, mas nem por isso menos importante, está a influência da psicologia nos estudos sobre a ludicidade. A psicologia tem relacionado o ato de brincar com a aprendizagem. Para ela antes de a criança saber brincar deverá vivenciar suas experiências de uma maneira natural, para depois aprender a brincar.

Abordamos até então a ludicidade, falando sobre a sua importância, das suas principais características, por meio de alguns estudos teóricos. Também trouxemos à tona alguns conceitos sobre sua importância na vida do ser humano, mais precisamente da criança. Agora, portanto, abordaremos a ludicidade no contexto escolar e, a partir desse contexto, refletir sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, destacando o papel da escola como um elemento de que venha a contribuir para o desenvolvimento humano.

Entendemos que, enquanto ser humano, o indivíduo necessita construir sua própria personalidade e inteligência. Sem esses elementos, tornar-se-ia impossível preparar alguém para exercer a cidadania e ajudar na transformação da sociedade. E quando se fala em criança, não se pode esquecer que é sobre ela que depositamos todas as nossas esperanças para conseguir atingir, como educadores, o processo de transformação.

Mas para chegar a isso, não basta apenas querer, precisamos respeitar certas fases da vida de uma criança. Fases estas as quais chamamos de desenvolvimento. FRIEDMANN diz que “tanto o conhecimento como o senso moral são elaborados pela criança, interagindo assim com o meio físico e social, resultando num processo de desenvolvimento”. (FRIEDMANN, 1996, p.55).

FRIEDMANN (1996) ainda faz uma classificação de alguns aspectos que para ela são primordiais para o desenvolvimento humano, são eles: desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento afetivo, desenvolvimento físico-motor e desenvolvimento moral.

Para o desenvolvimento cognitivo, segundo FRIEDMANN (1996), o jogo dá acesso a mais informações e torna mais rico o conteúdo do pensamento infantil. Com isso, segundo a autora, o jogo consolida habilidades já dominadas pela criança e a prática das mesmas em novas situações.

Toda criança brinca, independente de raça, sexo ou religião. Como é sabido, até o brincar do bebê tem uma importância fundamental na construção de sua inteligência e equilíbrio emocional. Brincar é, na verdade, uma integração com o mundo real.

O jogo é a melhor forma de comunicação e expressão da criança, por meio do jogo a criança relaciona-se com outras pessoas, o que faz com que aconteça uma troca de informação entre ambas.

Brincando ou jogando elas aprendem muito sobre o mundo em que vivem e têm a oportunidade de procurar a melhor forma de se integrar a esse meio, fazendo uso de seus conhecimentos ou habilidades adquiridos em diferentes momentos de sua vida.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem e ao desenvolvimento afetivo, FRIEDMANN (1996, p.66) diz o seguinte: “A fala é uma maneira de comunicação social entre as pessoas. Até adquirir a facilidade da linguagem, o jogo é o canal através do qual os pensamentos e sentimentos são comunicados pela criança”. Com isso a autora quer dizer que será por meio do jogo que, na maioria das vezes, a criança demonstrará e expressará o que pensa e o que sente sobre determinado assunto. Já a afetividade, para a autora, é um fator que influi no desenvolvimento infantil e na tomada de atitudes da criança. FRIEDMANN (1996, p. 66) relata que “no jogo pode ser comprovada a importância dos intercâmbios afetivos da criança entre elas ou com adultos significativos, os pais e ou professores”.

Por isso, o adulto deve propiciar para a criança, durante o jogo, um ambiente no qual ela possa expressar sua afetividade e somente intervindo quando necessário.

Em relação ao desenvolvimento físico-motor, a autora diz que a exploração do corpo e do espaço leva a criança a se desenvolver. O jogo nada mais é do que um meio básico para promover o desenvolvimento físico-motor.

Movimentar-se é uma necessidade de todo o ser humano. O desenvolvimento integral da criança se dará à medida que esta se relacionar com o seu meio e com ações que estimulem os aspectos visuais, táteis, auditivas e motoras, tendo em vista que “as crianças estão exercitando-se muito pouco, optando cada vez mais por atividades sedentárias como: jogos sentados na frente da tela do computador e assistir canais televisivos”. (FRIEDMANN, 1996, p.67).

O desenvolvimento moral para FRIEDMANN (1996) consiste no entendimento e aprimoramento da criança em relação aos costumes, regras e

deveres impostos pelo grupo social, dentre eles, a família; e reforça que “os jogos constituem sistemas complexos de regra, mas regras morais recebidas pelas gerações anteriores de adultos, enquanto os jogos sociais comportam regras elaboradas pelas crianças” (FRIEDMANN, 1996, p.68).

Assim, a criança construirá seus conceitos, suas regras morais na interação com outras pessoas durante os jogos. Para tanto, faz-se importante um relacionamento e ambiente onde haja respeito e confiança mútua, pois o jogo constitui um instrumento fundamental na organização e consolidação dos sentimentos de segurança, na tomada de decisões e no desenvolvimento da autonomia.

No que diz respeito à aprendizagem e para que ela aconteça, é necessário proporcionar à criança uma motivação para ela aprender. Motivando-as contribui-se, assim, para todo o processo de aprendizagem. E isso deve estar bem claro no planejamento do educador, são as chamadas estratégias metodológicas. Não queremos contudo, passar aqui nenhuma receita de como elaborar tais estratégias, pois cada educador tem que estar ciente do seu papel e conhecer seus alunos para que seu planejamento esteja de acordo com as expectativas dos mesmos.

Assim, ao pensar em atividades significativas que respondam os objetivos e anseios da própria criança, é importante articulá-las de forma integrada, conforme a realidade sócio-cultural das crianças, respeitando também seu estágio de desenvolvimento e o processo de construção de conhecimentos.

Durante muito tempo o professor foi considerado um transmissor do conhecimento e o aluno um mero agente passivo da aprendizagem. O motivo disso é que a aprendizagem ocorria pela repetição e os alunos que não conseguiam aprender eram castigados com a reprovação.

Os tempos mudaram e com ele a escola também mudou. Hoje, para que aconteça a aprendizagem é necessário proporcionarmos à criança uma motivação para ela aprender, contribuindo, dessa forma, em todo o processo ensino-aprendizagem.

Em se tratando de uma aprendizagem por meio do jogo, a questão é, nesse caso, considerar a presença de uma cultura preexistente para defini-lo.

Um exemplo dado por BROUGÈRE (2004) é a própria brincadeira da mãe e filha. Quando começam a brincar, no início a criança aparece como a figura de um brinquedo, mais do que como o de uma parceira. Isso acontece antes de a criança desempenhar um papel mais ativo, isto é, um papel no qual contemple suas necessidades de brincar e incite a mãe à brincadeira. Só a partir daí a criança se tornará um parceiro de verdade, assumindo em alguns momentos o papel da mãe, isto é, o papel ativo na brincadeira.

A brincadeira do esconder uma parte do corpo é um outro exemplo citado por BROUGÈRE (2004). Neste jogo existe a parte fictícia, pois o corpo não desaparece realmente, trata-se, portanto, do faz-de-conta. Neste caso a brincadeira não modificará a realidade. A existência de estruturas preexistentes é inevitável, definindo assim a atividade lúdica a cada brincadeira em particular.

Contudo, a intenção não é focar a cultura de forma geral e nem mostrar que o primeiro efeito do jogo é esse, pois o que se quer aqui é tentar mostrar que nesse caso da psicologia, no qual se utiliza o jogo ou a brincadeira como um meio para a aprendizagem, é essencial que a criança, antes de brincar, aprenda este ato, ou seja, ninguém entra num jogo ou numa brincadeira sem conhecer um pouco suas regras e suas características e o respeito para com as mesmas.

A caracterização do jogo está nas pequenas ações de quem está jogando, ou seja, a busca pelo prazer, não importando a maneira de como você brinca e o seu estado de espírito no momento, se está triste ou alegre, pois o compromisso ficará focada apenas na ação em jogar, proporcionando assim o momento lúdico.

Com isso, a atividade lúdica, por assim dizer, leva a caminhos interpretativos direcionados a fatores culturais, mais precisamente ligados à linguagem, para que seja dado mais sentido ao ato de brincar e jogar. Chamamos a atenção para isso. Um exemplo a ser dado é o de quando o bebê brinca. Ele não entende que o brincar vai lhe proporcionar prazer, instintivamente, busca uma linguagem que lhe permita executar certas ações, transformando isso, numa brincadeira.

Reforçamos nossas palavras ao citar BROUGÈRE (2004): “para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada

como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade”. (BROUGÉRE, 2004, p.22).

O jogo está ligado à vida do ser humano sob vários aspectos, no que diz respeito ao seu desenvolvimento, pois cada educador tem uma importante parcela de contribuição para que o ser humano, cresça e viva, dentro de uma harmonia física, social e mental.

### **5.1. A ludicidade na escola e a ação do educador**

A escola é responsável em fazer o aluno adquirir conhecimentos científicos e os utilizar ao longo da sua vida. Também é responsabilidade da escola ensinar a esses alunos alguns valores educativos e culturais como: comportamento no contexto social, valorização ao ser humano, cultura corporal, respeito, disciplina, dignidade. Enfim, se a escola se isentasse de repassar esses conhecimentos de nada adiantaria as crianças freqüentarem uma escola. Diante então de tamanha responsabilidade, talvez os jogos atuem como um grande aliado para que o professor, na qualidade de transmissor de conhecimentos científicos, aproxime-se de uma maneira mais sutil de seus alunos.

O jogo, desde os tempos passados, aparece no contexto escolar como recreação, mas também é entendido como uma forma de relaxar, tanto das atividades que exigem esforço físico, como também das atividades que exigem esforço intelectual.

O termo jogo e sua importância na vida das pessoas foi estudado por estudiosos da área da filosofia, pelos então chamados pensadores, tais como: Sócrates, Aristóteles, Sêneca, Tomás de Aquino e outros, demonstrando que a temática é motivo de estudos há muito tempo.

Durante a Idade Média, o jogo foi considerado como algo “não sério”, pois estava associado ao jogo de azar que, na época, era uma prática normal.

Foi a partir do Renascimento que o jogo passou a ser visto e aplicado como um instrumento de aprendizagem, pois desenvolvia a inteligência e facilitava na aprendizagem, transformando-se assim um grande aliado nos bancos escolares. Neste período a criança passou a ser vista numa

perspectiva otimista, ou seja, a criança possuía uma natureza boa, e, por isso, ela expressava espontaneidade por meio do jogo. Essa perspectiva passou a fixar-se com a advento do Romantismo. Foi a partir daí que o jogo se tornou algo que estava diretamente ligada a criança, por intermédio do qual ela podia deixar fluir sua verdadeira espontaneidade. Para KISHIMOTO (2002), [...] o romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão". KISHIMOTO (2002, p. 63).

As concepções de jogo trazidas pelo Romantismo, no que se refere à conduta espontânea da criança e sua liberdade de expressão na brincadeira, foi um meio utilizado para educar na primeira infância. Segundo KISHIMOTO (2002), o primeiro a se interessar pelo tema foi Froebel, com a criação do "jardim da infância" (ou Kindergarten), com o objetivo de preparar a criança para seu desenvolvimento. Elaborou uma teoria da conexão interna. O que seria essa teoria? Froebel percebeu que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos, quesitos importantíssimos para o desenvolvimento integral da criança. Foi essa teoria que as escolas começaram a implantar o jogo como instrumento pedagógico.

Após Froebel, veio Gutschmuths, pois ele queria compreender a relação do jogo com o desenvolvimento humano.

Em se tratando do âmbito escolar, percebe-se atualmente que os professores vêm assumindo cada vez mais funções e responsabilidades. Além de terem que cumprir com suas obrigações, a de ensinarem seus alunos, transmitindo-lhes uma infinidade de conhecimentos, os professores estão tendo que os educar ao mesmo tempo, isto é, complementando a educação que deveria vir de seus pais.

Percebemos também, por meio de nossa experiência como docente, que são poucos os pais dos alunos que se dedicam à educação de seus filhos. Alguns pela falta de tempo disponível por trabalharem o dia todo fora de casa, ou até por falta de maturidade e desconhecimento de como educar, pois se tornam pais muito jovens. Devido a isso e muitos outros fatores também, muitas famílias encontram-se desestruturadas. Os filhos estão se tornando cada vez mais rebeldes, já não existe o mesmo respeito que se tinha há alguns

anos pelos pais e professores. Já virou rotina assistirmos nos noticiários jovens agredindo, matando professores e colegas de escolas, sem nenhum motivo aparente, se é que existem justificativas plausíveis para matar alguém.

Os valores humanos estão sendo deixados de lado pela constante busca do ter, ou seja, possuir o que há de mais moderno e avançado no mercado para conseguir uma felicidade momentânea.

Por outro lado, as crianças desde muito pequenas estão sendo preparadas para a alfabetização e, gradativamente, a necessidade do brincar está sendo substituída pela necessidade do aprender.

Apesar de muitos professores deixarem seus alunos brincarem no âmbito escolar, a efetiva brincadeira que é a essência da criança, fora da escola, não existe mais, pois não há mais locais adequados para tal, ou se existem não são mais seguros, obrigando as crianças a ficarem fechadas dentro de casa. Para alguns a opção de brincadeira passa a ser virtual e para outros sobra a companhia de um ou outro amigo para explorarem, muitas vezes, um espaço pequeno. A criança só vai poder brincar com segurança na escola, no pátio, nos intervalos ou no horário do recreio, e isso não é considerado uma atividade legitimamente escolar.

Isto faz com que, de certa forma, as crianças tenham aversão aos estudos, entendendo como uma imposição e não como uma necessidade, pois o sistema educacional brasileiro está acelerando cada vez mais a entrada das crianças nas mesmas.

Se, por um lado, a situação dos alunos apresenta problemas no atual contexto sócio-educacional, pois a própria sociedade está mudando ao passar dos anos, valores estão sofrendo alterações, e isso vem a refletir diretamente no comportamento dos alunos; e a situação dos professores também, pois muitos têm se sentindo perdidos e inseguros dentro da sala de aula, porque não conseguem mais atrair a atenção do aluno para o que é trabalhado nas aulas, talvez porque os métodos tradicionais de ensino estejam ficando cada vez menos atraentes para as crianças.

VOLPATO (2002) diz que “o papel que a escola deve desempenhar diante da realidade é, além do compromisso de socializar todo o saber,

garantindo à criança ou adolescente, a satisfação e o prazer de viver a cada momento”. VOLPATO (2002, p. 116).

Atualmente são inúmeras as transformações e inovações tecnológicas que ocorrem na sociedade, assim a geração da era tecnológica pode usufruir de benefícios proporcionados por tais inovações. Os métodos de ensino também sofreram alterações. A escola, bem como os educadores, também devem acompanhar o ritmo do avanço tecnológico para que aconteça o crescimento intelectual humano e o desenvolvimento das crianças e da sociedade em geral.

A nova geração que se apresenta, mostra-se curiosa em aprender coisas novas, é questionadora, não aceita e muito menos assimila os conteúdos repassados para ela sem saber por que e para quê, com isso o processo de construção do conhecimento não deve ser uma atividade que lhe cause aborrecimento, mas uma aventura que desperte o prazer.

Torna-se frustrante e cansativo para qualquer pessoa, seja ela adulta ou criança, ficar por várias horas dentro da sala de aula, sentada em cadeiras, todas enfileiradas, ouvindo uma aula teórica e expositiva, na qual não há motivação e dinamismo por parte do professor.

Para contribuir, possivelmente, para uma melhor aprendizagem do conteúdo pelos alunos, é necessário que ele sinta prazer em estar no ambiente escolar e que as aulas e professores sejam mais dinâmicos, motivadores. Por isso também, é de fundamental importância o brincar em ambientes escolares, pois o lúdico está constantemente presente no desenvolvimento dos indivíduos, principalmente na fase infantil, na qual as crianças estão sempre dispostas a jogar e a brincar nas escolas, mesmo que seja durante as aulas, como um conteúdo específico. A criança aprende melhor brincando, pois “o brinquedo proporciona o aprender fazendo”. (SANTOS, 2000, p. 160).

Por meio das atividades lúdicas a criança se sente desafiada a descobrir coisas novas. Ela inventa, assimila e vivencia várias situações, enquanto vai desenvolvendo suas potencialidades, por meio do desenvolvimento de sua linguagem e do seu pensamento.

Portanto, se a ludicidade é uma atividade divertida e prazerosa e se a criança aprende melhor brincando, é necessário ensinar a criança da maneira

que ela aprende melhor, de uma forma prazerosa e, portanto, eficiente, fazendo com que a criança aprenda sem perceber que está passando por um processo de aprendizagem, pois “mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como um ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade” (KISHIMOTO, 2002, p. 63).

As atividades lúdicas são consideradas como alternativas para resgatar a alegria e o prazer de aprender em sala de aula. Ela é também um meio do qual a educação deve buscar mecanismos para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico dos educandos.

A utilização do lúdico na educação, contudo, é algo muito discutido, pois enquanto para alguns educadores a ludicidade serve apenas para descontrair as crianças, fazendo com que as mesmas cheguem calmas à sala de aula para receberem os conteúdos; para outros professores, a utilização do lúdico leva a atitudes de indisciplina; e há ainda aqueles que resumem papel do lúdico somente às aulas de recreação e educação física, mostrando com isso um certo desconhecimento da mesma em todo o processo ensino-aprendizagem.

Na ótica pedagógica, o professor não pode mais se sustentar por pressupostos antigos de transmissão unidirecional do saber, pois “a escola atual recebe um novo público e acumula uma nova função”. (NEIRA, 2004, p. 83).

Quanto ao educador, dentro dessa escola atual, ele é visto como um dos principais responsáveis pela formação da criança, fazendo com que essa relação de ensino e aprendizagem transforma-se em um compromisso pedagógico. Assim, o educador deverá conduzir-se por novas metodologias e maneiras de ensinar, refletindo sobre sua prática pedagógica, podendo de tal maneira avaliar e questionar suas ações dentro da sala de aula.

Já à escola, cabe a ela proporcionar um ambiente enriquecedor, cheio de experiências e vivências por meio de atividades que despertem o interesse dos alunos, que os levem a brincar e aprender mesmo sem perceber.

O papel da escola passa a ser fundamental, pois é aí que a criança passa o maior tempo de sua vida. A escola deve ter consciência sobre a importância dos jogos e brincadeiras e assim planejar uma ação pedagógica

que respeite o universo infantil, proporcionando a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

Ao resgatar a ludicidade nas aulas, os professores podem, dessa forma, desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas e garantir uma aplicação criativa na construção de conhecimentos.

Desta maneira, é imprescindível que durante as atividades lúdicas, os educadores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos de jogos e brincadeiras, fazendo com que seja uma atividade enriquecedora para a criança.

Sendo o professor o mediador do processo ensino/aprendizagem, enquanto estiver em sala de aula, ele deve pensar que precisa levar o aluno a interagir com o conteúdo de forma dinâmica e prazerosa, ou seja, de maneira lúdica, pois conhecimento e alegria constituem-se em necessidades humanas e, além disso, também terá que preencher a grande lacuna deixada pelas famílias, informando e formando seus alunos. Formando e informando no sentido de transmitir conceitos sobre ética, religião e cidadania, assim como valores humanos, para que haja uma melhor convivência entre as pessoas em sociedade.

A análise criteriosa da educação moderna evidencia lacunas na prática pedagógica que precisam ser preenchidas. O estudo dos aspectos da personalidade humana demonstra que a atividade lúdica deve ser utilizada como prática educativa.

O retrato da vida infantil no lar e na escola, o dia-a-dia, a vida da criança em várias sociedades ou culturas ao longo da história, pode fornecer valiosas informações sobre as concepções da infância preservadas ou não na escola e que podem servir de pano de fundo para a projeção de informações sobre as interações entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

## **5.2. As culturas lúdicas das crianças**

Para quem observa meninos e meninas brincando juntos, logo estranha, pois normalmente eles não brincam juntos, devido à maneira distinta de brincar de ambos, porque os brinquedos são diferentes. E isso acontece desde a

escola maternal, pois seus comportamentos lúdicos são diferentes. A sociedade tem estabelecido que o menino brinca com bola e a menina com a boneca. .

A própria apresentação comercial dos brinquedos é amplamente separada,

pois a própria diferenciação na confecção dos mesmos já é definida se é para meninos ou para meninas. Mas não é sobre a diferenciação de sexo e nem sobre confecção de brinquedos que se discutirá neste subitem, mas sim tentar mostrar que a cultura lúdica também é definida pela escolha do brinquedo, aqui como objeto, como também a certos gestos executados pelas crianças durante a realização da brincadeira. Mas isso não quer dizer que em algum momento de nossa escrita não estaremos nos referindo ao brinquedo como ato de brincar.

Na verdade o que se sabe é que alguns dos brinquedos pode chocar profundamente, pois para acompanhar a comercialização são marcados e pré-determinados . São os conhecidos brinquedos que estimulam a violência. A existência e o consumo desses brinquedos decepcionam os educadores que militam por uma boa educação intelectual e social. Não estamos incluindo aí, nesse rol de brinquedos, os educativos. Essa observação está voltada para aspecto do divertimento, quando não há o investimento pedagógico.

Entendemos então que o brinquedo, para a comercialização, é um elemento destinado exclusivamente para a criança. Não se pode considerar o brinquedo como um efeito do mundo social, mas ligados a uma lógica, que é a brincadeira.

Citado por BROUGÈRE (1998), Freud via no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio da realidade. Isso quer dizer que a criança quando brinca usa da sua criatividade em suas brincadeiras e por meio dessa criatividade é que encontramos a cultura lúdica.

A universalidade do brinquedo, juntamente com sua imagem, deve sempre ser pensada em relação à sua manipulação, permitindo, assim, que a criança produzia e desenvolvia elementos lúdicos. É por esse motivo criativo que deixaremos de lado, por hora, o instrumento brinquedo e enfocaremos agora o ato de brincar para mostrar o mundo maravilhoso da arte

representativa, sem querer elevá-lo a “oitava maravilha do mundo”, mas a intenção é ressaltar que a criança, ao brincar, é protagonista do seu próprio espetáculo.

Seria errôneo e equivocado, acreditar que a criança japonesa tem a mesma cultura lúdica que a criança norte-americana, pois o aspecto cultural varia de povo/país para povo/país, isto é, a cultura de uma criança está relacionada ao contexto social e cultural no qual ela está inserida.

BROUGÈRE (2001, p.24) define cultura lúdica como sendo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível.

Para entender a que Brougère se refere, basta observar uma criança brincando de faz-de-conta. Cada gesto e ações feitos durante a atividade, remete à realidade mais próxima dela. Isso, conseqüentemente, estará despertando a sua criatividade. Uma criatividade na qual só ela é capaz de ver e sentir o que está representando, pois outras pessoas não conseguem detectar. Esse momento pode estar relacionado à cultura lúdica.

Por conseqüência disso é que professores e funcionários se deparam muitas vezes, nos pátios escolares, com agressões físicas, desafetos, desentendimentos, como queiram nominar, porém, aqui, nominaremos como briga entre crianças. Ao se depararem com tais cenas, o primeiro impulso é o de separar a confusão, que, em certos momentos, é fruto de apenas mais uma brincadeira, de faz-de-conta das crianças. E as outras crianças que estão como espectadores verificam facilmente que se trata de uma brincadeira, mas os adultos não têm facilidade em perceber do que se trata (de brincadeira ou de briga) tais cenas. Essa falta de percepção, impossibilita ao adulto brincar, pois não consegue se inserir, adequar às atividades cotidianas das crianças.

Um outro exemplo, fora do contexto da cultura lúdica, é quando as crianças se convidam para brincar de luta e uma outra criança responde a um soco de brincadeira com um de verdade, desrespeitando a regra do momento lúdico. Assim também acontece com os animais, mais precisamente os cães. Quando os mesmos estão brincando de morder um ao outro, mas derrepente um deles morde mais forte, o outro, logo já reclama com uma latina mais alta.

Não podemos pensar que a cultura lúdica está diretamente ligada ao conjunto de regras impostas pelo jogo. O que devemos distinguir é que o jogo

vem acompanhado por regras, e essas regras são obedecidas e estipuladas conforme a cultura da sociedade.

BROUGÈRE diz que “a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo”. (2001, p.25).

Portanto, a cultura lúdica não é imposta antes do ato de brincar; mas ela acontece durante a própria brincadeira produzida pelos participantes, no caso, as crianças.

É importante lembrar que a cultura lúdica vem com a criança desde quando ela é bebê, por meio de observações feitas em seu meio. Exemplificamos, quando a criança solicita a comida, ela já sabe como fazer para pedir, em virtude de observações feitas da mãe.

A produção de gestos e a interpretação de coisas da realidade só tendem a aumentar, reforçando assim o mundo lúdico. Pode-se chamar esse momento de experiência lúdica acumulada. Essa experiência não é adquirida apenas com o passar dos anos enquanto protagonista da ludicidade, ou seja, apenas brincando, ela adquire essa experiência também observando outras crianças, no caso, com mais idade.

Os adultos também possuem cultura lúdica. A produção de livros, filmes e brinquedos fazem parte dessa cultura, mas o foco aqui ficará apenas na criança, pois ela é responsável em produzir as propostas culturais impostas pela sociedade adulta. A criança tem uma grande facilidade em se adaptar a tais imposições por fazer parte do mundo maravilhoso do faz-de-conta.

### **5.3. Os jogos educativos e suas contradições**

Ao se referirem ao jogo na escola, já o caracterizam como jogos educativos, pois o mesmo é praticado no ambiente escolar. Essa caracterização acontece com muita frequência quando ele vem acompanhado pelo brinquedo.

É comum ouvir dizer que “o jogo é educativo”. Ora, tal afirmação parece evidente, pois todas as situações nas quais a criança vive contribuem e são fundamentais para o seu desenvolvimento e para sua socialização.

Mas, por outro lado, segundo BROUGÈRE (2004), esse pensamento pode ser infundado, pois vários estudos desconfiam sobre a eficiência da brincadeira em sua pluralidade, no processo de formação da criança, alegando que as diferenças de culturas, classes sociais, idades, influenciam nesse processo de formação.

Esta questão paradoxal para o autor está na elaboração de uma visão educativa do jogo, resultando no efeito que isso teve na transformação da própria brincadeira.

Acontece, porém, que tanto os pais como os educadores, transformaram brincadeiras de criança para atender suas próprias expectativas, ou seja, em algo educativo. Com isso mostraram os limites de suas crenças no próprio valor educativo da brincadeira, não deixando a mesma fluir por si só para atender a expectativa da criança que está brincando.

Quando falamos em jogos educativos e observamos a aplicação destes no âmbito escolar, percebemos um certo automatismo realizado pelas crianças, inibindo muitas vezes as suas próprias ações dentro da atividade proposta. As crianças poderiam executar de uma maneira natural, se a brincadeira educativa fosse desenvolvida sem o compromisso inteiramente educativo, ou seja, com uma liberação da criança na atividade. Possibilitaria a criação de atividades lúdicas com uma dimensão educativa a qual nós mesmos poderíamos validar, ou até mesmo escolher.

Com isso queremos dizer que a brincadeira deve ser entendida e aceita pelo adulto como ela é para a criança, pois, se entendida e aceita como brincadeira, sua essência lúdica jamais deve se perder. Uma parte daquilo que não correspondia ao valor da brincadeira foi retirada da própria cultura das crianças. Os adultos educadores interferiram na brincadeira, aumentando o controle sobre ela, quando é interessante aos próprios seus fins.

É bom deixarmos claro que não estamos contestando e nem duvidando que o jogo é educativo. O que estamos tentando esclarecer é a mudança de conceito e tratamento para com a ludicidade, assim como para com o jogo, o brinquedo ou a brincadeira feitos pelos adultos, que influenciam e até mesmo descaracterizam um momento tão sublime e necessário para uma criança. Momento esse ao qual chamamos de momento lúdico.

Para esclarecermos melhor tais conotações, deixaremos de nos referir a brincadeira em si ou ao ato de brincar e focaremos o jogo oriundo dos brinquedos.

Para classificarmos um brinquedo como educativo é preciso remeter à suposta ação da criança, levando em consideração a função inscrita no próprio brinquedo, para que seja organizado o uso adequado do mesmo. Talvez seja a falta de conhecimento da função a que o brinquedo se destina, aconteça a dificuldade de associar cientificamente a relação entre brinquedo e educação.

Para isso, segundo BROUGÈRE (2004), é preciso se deter a duas interpretações que não são excludentes. A primeira consiste em distinguir certos brinquedos portadores de um valor educativo específico. Esses jogos ou brinquedos devem trazer explícito já no seu conteúdo interno ou externo, assim como na sua forma, indícios de qual e a sua função; para que serve, qual a utilidade pedagógica dele. Além disso, deve trazer de forma clara e eficiente para o desenvolvimento da criança.

A segunda interpretação está no fato de se considerar que os brinquedos são, na grande maioria, educativos, e que esse este brinquedo educativo, juntamente com a ação da criança sobre ele, forma-se-ia um ambiente educativo.

O que faz com que os jogos sejam educativos não é simplesmente a motivação lúdica, ou seja, a vontade que a criança traz no simples fato de brincar com ele. O que torna um brinquedo educativo são os temas abordados por e em tais como, por exemplo, jogos com temas de animais; natureza; as letras; as palavras; a casa; os objetos familiares, mostrando a vida cotidiana; os números e os algarismos. Estes podem ser considerados jogos educativos tanto para o contexto escolar, desde que tenha a intervenção do professor e fora dele, com a intervenção dos pais ou outra pessoa adulta.

Para associarmos os jogos com a aprendizagem, é necessário que se utilize o princípio lúdico e a escolha de um tema, e, principalmente, o princípio deve ser mantido. Alguns jogos educativos não perderam o princípio lúdico como, por exemplo, o dominó, memória, pega varetas e o quebra-cabeças. O que transforma realmente um brinquedo simples em um brinquedo educativo é a própria indústria do brinquedo e sua necessidade em vender.

Essa associação é fácil perceber quando deparamos com brinquedos expostos nas prateleiras das lojas. As crianças são atraídas para as diversas modalidades de brinquedos e os pais, sem analisarem seus efeitos, acabam comprando qualquer um, sem se importar com a ausência do aspecto pedagógico, valorizando apenas o caráter consumista. A educação, neste caso, parece se manter apenas na teoria, pois na prática efetiva da mesma por parte dos pais a preocupação com o aspecto educacional do brinquedo não acontece.

Ao indagarmos aos pais ou para qualquer pessoa que não esteja ligada ao contexto escolar, qual o objetivo dos jogos educativos, elas respondem que se trata de um jogo para aprender alguma coisa ou de um jogo para estimular a criança. Outras dizem que se trata de um jogo que tanto serve para dar prazer como para ensinar. E o que se identifica em cada uma das respostas é uma coisa só: a dimensão lúdica vem em segundo plano.

O brincar para uma criança é como se fosse uma verdadeira magia, pois enquanto se brinca, as coisas acontecem. E, é essa magia que pode desaparecer no ato de brincar. Por isso, devemos propiciar a criança cada vez mais essa experiência. A influência dos pais, ao comprar os brinquedos, não está descartada, mas ela deve servir mais como uma orientação.

Para BROUGÈRE (2004), existem duas constatações ambíguas sobre a relação do jogo com a educação: sob uma considera legítima a associação do jogo (brinquedo) à educação ou ao desenvolvimento; a outra acha difícil a visão dessa mesma dimensão educativa quando uma criança se entrega à atividade lúdica.

Muitas vezes, a relação que se faz do jogo educativo com a escola está presente quando compramos algum brinquedo para os filhos em alguma loja especializada do ramo e tal brinquedo estimula a leitura, a escrita e até mesmo as operações matemáticas e ao percebermos que tal atividade proporciona algum tipo de prazer ao brincarem com aqueles elementos, logo já pensamos que o nosso filho já está preparado para ingressar à escola. Em muitos casos, isso não significa muita coisa, pois no que se refere ao manuseio desses brinquedos, ou seja, a atividade lúdica em si, o que prevalecerá será a espontaneidade e a sua iniciativa para com esse brinquedo.

Entendemos que os jogos educativos estão focalizados na relação pais/filhos, pois, afinal, os pais são os maiores responsáveis pela educação de seus filhos.

Uma das coisas boas que os jogos educativos proporcionam é a interação dos pais ao participarem juntamente com seus filhos na resolução dos problemas que tais jogos oferecem, possibilitando, em alguns momentos, a ausência da autoridade paterna em cena para aparecer apenas a relação do adulto com uma criança.

O jogo educativo não é um mal para a criança, pelo contrário, quando falamos em deixar a criança se entregar à atividade lúdica, não queremos com isso dizer que se deve evitar que ela brinque com jogos educativos, pois brincar com os mesmos é um bem. Mas, em se tratando do ato de brincar, tem que se pensar em limites, pois a educação não acontece apenas na escola, e sim em todo lugar e para toda a vida.

Percebemos que a ludicidade na contemporaneidade não é mais vista apenas como um instrumento do processo de aprendizagem, e sim como todo um processo de desenvolvimento da criança que se dá por toda sua vida. Percebe-se também que autores como Friedmann, Brougère, Marcellino, Freire e Volpato, vieram contribuir para um melhor entendimento sobre a ludicidade, em relação a fins sociais e aos culturais, e enquanto seres humanos estaremos sempre inseridos neste contexto teórico. Além disso, os jogos e brincadeiras acompanharão as crianças por meio das suas manifestações lúdicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação como educadores não é muito fácil, pois não basta apenas boa vontade, é necessário a conscientização e o compromisso de vários setores que norteiam todo o processo educacional. Mas como educadores temos a obrigação de, pelo menos tentar, fazer o melhor possível, para que a aprendizagem ocorra, pois não podemos esquecer que não somos apenas educadores, mas também formadores de opiniões. Para isto pesquisadores, estudiosos, professores, pais, psicólogos e demais interessados têm se envolvido em discussões, buscando ampliar o círculo de possibilidades de melhoria no processo educacional.

Na tentativa de sempre melhorar para que possamos ter uma boa qualidade como educadores é que sempre devemos buscar respostas para as perguntas que muitas vezes não querem calar. E uma das perguntas é sobre relação que o jogo tem com a educação.

A relação entre o jogo e a educação sempre despertou a atenção de pensadores desde os tempos mais remotos da humanidade. Pode-se dizer que o jogo surge com a história da humanidade.

Estudiosos contemporâneos criaram referenciais teóricos para explicar o brincar, mostrando que o mesmo contribui para o desenvolvimento integral da criança, como também para a construção do conhecimento.

A experiência que tive como professor do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de ensino, entre 1992 a 2000, contribuiu para que fizesse esta investigação, pois desde essa época já notava a pouca aplicabilidade das atividades lúdicas na escola, principalmente nas aulas de educação física, área na qual sou formado. Observava a resistência dos professores em não aplicar tais atividades, pois para eles era menos trabalhoso 'jogar' uma bola de futebol para os meninos e uma de vôlei para as meninas. E 'jogando' a bola para os estudantes, aqueles professores considerava que a aula tinha sido ministrada.

Não poderia ser espantoso se isso repercutisse de forma negativa no futuro, principalmente nos profissionais do Ensino Infantil e Fundamental da rede pública.

Assim, ao buscar responder a problematização desta dissertação, isto é, qual o conceito de lúdico revela a produção discente, dos cursos de especialização, denominado por mim como Formação Continuada de graduados em Pedagogia, na UNICENTRO, e se estas pesquisas são relevantes para as ações dos mesmos. Uma outra pergunta surgiu durante minha qualificação: se esta pesquisa é relevante para as ações educativas no contexto escolar?

Ao tratar da educação, encontrar-se-á nas crianças um período de construção de brincadeiras e jogos. A criança está elaborando sua forma de pensamento. É uma criança curiosa buscando conhecer a realidade, mas que se depara com um mundo construído pelos adultos, e ela ainda não tem uma compreensão nem do seu próprio mundo.

Um dos elementos que pude observar por meio da leitura das monografias, é que a maioria dos seus autores entendem a ludicidade como um dos alicerces da educação e como uma das melhores formas para atingir os objetivos de todo o processo educativo no contexto escolar.

Segundo esses autores, pode-se utilizá-la como reforço no processo ensino-aprendizagem, auxiliando as outras disciplinas do currículo escolar.

Este estudo visou também orientar e auxiliar profissionais quanto à importância que a ludicidade possui como instrumento de trabalho, para o desenvolvimento do aluno, porém não é somente no aspecto cognitivo, como abordou uma grande parte das monografias, mas também em todos os outros aspectos tais como afetivos, morais, sociais e culturais. E essa ludicidade não deve ser aplicada só no âmbito escolar, mas fora dele também, pois a criança tem necessidade de se desenvolver de uma maneira integral e ampla.

Foi possível observar, mediante às leituras das monografias, que os autores citados se repetiam em muitas delas, Autores como ANTUNES, Celso, BENJAMIN, Walter, HUIZINGA, Johan, KAMII, Constance, KISHIMOTTO,

Tizuko Morchida, OLIVEIRA, Paulo Salles, PIAGET, Jean, VYGOTSKY, Lev, WINNICOTTI, Donald Woods, pois talvez na época, fossem referências sobre o tema, assim como continuam sendo até os dias de hoje, mas com uma diferença; a temática abordada pelos autores contemporâneos, vem contribuir para uma ampliação das leituras sobre tal tema, abrindo assim um “leque” de conhecimentos sobre a questão da ludicidade, oportunizando, assim, que os estudiosos sobre esta temática venham a visualizar a mesma com maior propriedade, não se restringindo apenas ao processo de aprendizagem, pois estuda o lúdico a partir de uma visão mais ampla.

Os resultados obtidos em relação aos números de monografias produzidas com o tema em questão, e com o número de alunos que terminaram os cursos de especialização foi o seguinte: dos 357 alunos que terminaram os cursos de especializações realizados no período investigado, 30 deles se interessaram em desenvolver suas monografias sobre o tema ludicidade. Perfazendo um total de 12%. Demonstrando um número baixo em relação ao todo, como também um desinteresse na época em investigar o tema proposto, contrariando o que diz FORTUNA (2000), para o qual, “um exame rápido, tanto das propostas pedagógicas enfeixadas sob o emblema de progressistas ou construtivistas como da pedagogia relacional, da incipiente sociopedagogia e da psicopedagogia, em sua forma clínica ou institucional, estampa a alusão ao jogo”. (FORTUNA, 2000, p. 74).

Posso enunciar que o problema formulado nesta pesquisa foi resolvido de forma significativa, porque constatamos, por meio dos instrumentos utilizados nesta, os quais são denominados como fontes, o que revelava a produção discente, oriundas dos cursos de especialização em Educação na UNICENTRO.

# **ANEXOS**

**ANEXO I**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO OFERTADO PELOS DEPARTAMENTOS DE**  
**PEDAGOGIA DA UNICENTRO.**

**1990 a 2005**

<b>CURSOS ESPECIALIZAÇÃO EM:</b>	<b>ANO</b>	<b>Nº DOCENTE</b>	<b>TITULAÇÃO</b>
Alfabetização e Recepção de Textos	1991	07	17
Pré-Escola	1991	09	04
Didática	1992	12	05
Educação Especial – Deficiência Visual	1992	07	12
Educação Especial – Deficiência em Audiocomunicação	1992	07	06
Supervisão Escolar no Brasil: Questões e Perspectivas	1992	10	07
Psicopedagogia Operatória	1992	06	15
Metodologia do Ensino de 1º Grau	1992	08	05
Metodologia do Ensino de 1º Grau	1993	08	06
Educação Especial – Deficiência Física	1993	08	11
Orientação Educacional	1993	06	13
Orientação Educacional	1994	06	18
Psicopedagogia	1995	07	20
Psicopedagogia	1996	11	23
Supervisão Escolar: Planejamento, Ensino e Avaliação	1996	07	17
Fundamentos da Educação	1997	11	58
Fundamentos da Educação	1998	11	19
Psicopedagogia	1999	10	27
Supervisa Escolar: Planejamento, Ensino e Avaliação	1999	09	36

Psicopedagogia	2000	10	31
Supervisão Escolar: Planejamento, Ensino e Avaliação	2000	09	25
Didática	2000	11	30
Psicopedagogia	2001	10	17
Formação de Professores para Docência no Ensino Superior	2001	09	19
Educação Especial	2002	10	19
Supervisão Escolar: Planejamento, Ensino e Avaliação	2002	09	21
Formação de Professores para Docência no Ensino Superior	2002	12	17
Formação de Professores para Docência no Ensino Superior	2002	12	10
Psicopedagogia	2002	12	19
Formação de Professores para Docência no Ensino Superior – Pitanga	2003	12	20
Gestão Educacional	2003	10	16
Supervisão Escolar: Planejamento, Ensino e Educação	2003	11	11
Formação de Professores para Docência no Ensino Superior	2003	12	25
Formação de Professores para Docência no Ensino Superior – Laranjeiras do Sul	2003	12	20
Formação de Professores para Docência no Ensino Superior – Laranjeiras do Sul	2005	13	31

## ANEXO II

## **MONOGRAFIAS SOBRE LUDICIDADE**

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

1. CATÁLOGO DA BIBLIOTECA:
2. CURSO:
3. TÍTULO:
4. AUTOR:
5. PROBLEMATIZAÇÃO:
6. OBJETIVOS GERAIS:
7. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
8. ORIENTADOR:
9. ANO DE CONCLUSÃO:
10. TIPO DE PESQUISA:
11. FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS:
12. RECORTE TEMÁTICO:
13. RECORTE TEMPORAL:
14. RECORTE ESPACIAL:
15. FONTES UTILIZADAS:
16. NÍVEL E MODALIDADES DE ENSINO:
17. RECURSOS E INSTRUMENTOS:
18. Nº DE PÁGINAS:
19. RESUMO:

## ANEXO III

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS CURSOS OFERTADOS.

#### **CURSO: ALFABETIZAÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS.**

##### **DISCIPLINA: Métodos e Técnicas.**

- ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: Introdução ao Jogo e suas Regras.** São Paulo, Brasiliense, 1981.
- ECO, U. **Como se Faz uma tese.** São Paulo, Perspectiva, 1983.
- LUCKESI, Cipriano et alii. **Fazer Universidade: Ver a Proposta Metodológica.** São Paulo: Cortez, 1987.
- SALOMON, Décio. **Como Fazer uma Monografia.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico: Diretrizes para o trabalho didático-científico.** São Paulo: Cortez, 1980.

##### **DISCIPLINA: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.**

- CASTORINA, J. A.; Outras. **Psicologia genética. Aspectos metodológicos e implicações pedagógicas.** Artes Médicas, 1988.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação.** Cortez, 1991.
- GÜES, M.C.R. **A natureza social do desenvolvimento psicológico.** Cadernos CEDES, nº 24, 1991.
- LEITE, L.B. **As dimensões interacionistas e construtivistas em Vygotsky e Piaget.** Cadernos CEDES, nº 24, 1991.
- LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: As últimas conferências de Lúria.** Artes Médicas, 1987.
- PULASKI, M.A.A. **Compreendendo Piaget. Uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança.** Ed. Guanabara, 1986.
- VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente.** Martins Fontes, 1984.

##### **DISCIPLINA: Lingüística.**

- \_\_\_\_\_, **Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita.** São Paulo, Cortez, 1988.
- BRENNER, T. de M. **Lingüística aplicada ao manual de alfabetização.** Florianópolis, UFSC, 1986.
- FEIL, I.T.S. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo.** 9 ed. Ijuí, Vozes/FIDENE, 1987.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da Língua escrita.** (trad. Liana Di Marco et alii). Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- FONSECA, F. I. ; FONSECA, J. **Pragmática Lingüística e Ensino do Português.** Coimbra, Almedina, 1977.
- FRANCHI, E.P. **E as crianças eram difíceis. A redação na Escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- FREITAS, H.C.L. de. **O dia-a-dia da alfabetização: elementos metodológicos para um projeto de trabalho.** In: Cadernos CEDES, 14: 1985. São Paulo: Cortez.
- GIL NETO, A. **A produção de textos na escola.** São Paulo, Loyola, 1988.

ILARI, R. **Uma nota sobre redação escolar**. In: Estudos Lingüísticos. 2:1978, Bauru, SP.  
KATO, M.A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 2 ed. São Paulo, Ática, 1987.  
LUFT, C. P. **Língua e Liberdade. (o gigolô de palavras): Por uma nova concepção da língua materna e seu ensino**. Porto Alegre, L&PM, 1985.  
LYONS, J. (org.) **Novos horizontes em Lingüística**. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1976.  
ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas. EDUSC/Cortez, 1988.  
REGO, L. B. **Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas**. In: KATO, M.A. (org.). A concepção da escrita pela criança. Campinas. Pontes, 1988.  
SILVA, M.B. da. **Leitura, Ortografia e Fonologia**. São Paulo. Ática, 1981.

#### **DISCIPLINA: Métodos, Técnicas e Propostas de Alfabetização.**

BRASLAVSKY, B. P. **Problemas e métodos de ensino da leitura**. São Paulo, EDUSP, 1971.  
CIARI, B. **As novas Técnicas Didáticas**. Lisboa: Estampa, 1978.  
FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo, Cortez, 1986.  
FREINET, C. **O Método Natural da Escrita**. Lisboa: Estampa, 1977.  
SOARES, M. **Linguagem e Escola. Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

#### **DISCIPLINA: O Processo de Leitura.**

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.  
ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso de Leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.  
ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984.

#### **DISCIPLINA: A Manipulação do Texto.**

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.  
ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso de Leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.  
ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984.

#### **CURSO: DIDÁTICA.**

##### **DISCIPLINA: Didática para o Ensino de Ciências e Matemática.**

CASTELHUOVO, E. **Didáctica de la matemática moderna**. México: Ed. Trilhas, 1973.  
GEUBERT, A.; col. **Activités géométriques à l'École Élémentaires**. A. Colin, Paris, 1985.  
ROSA NETO, E. **Didática da Matemática**. São Paulo: Ática, 1988.  
SCHNETZLER, R.; col. **Construção do conhecimento e Ensino de Ciências**. Campinas: UNICAMP, 15 p.  
SCHNETZLER, R. ; col. **PROQUIM: Projeto de Ensino de Química**. Campinas: UNICAMP, 15 p., 1985.  
SCHNETZLER, R. ; col. **Tópicos na Organização do Conteúdo Químico**. São Carlos: UFSCar, 20 p., 1985.

## **DISCIPLINA: Currículos e Programas.**

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- D'ANTOLA, ARLETE (org.). **Supervisão e Currículo: Rumo à visão humanística**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- MARAGLIANO, Roberto. **Teoria da Didática**. São Paulo: Cortez, 1986.
- MARERA, A.F.B. **Currículos e Programas no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1990.
- MAURITZ, Johnson Jr. **Definições e Modelos na Teoria de Currículo**. In: MESSICK R. GRAVES et alii. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- MOREIRA; BUCHWEITZ, Bernardo. **Mapas Conceituais: Instrumentos Didáticos de Avaliação e de Análise de Currículo**. São Paulo: Moraes, 1987.
- PENTECORVO, C. **Teoria de Currículo e Sistema Italiano de Ensino**. IN: MARAGLIANO, Roberto. **Teoria da Didática**. São Paulo: Cortez, 1986, p. 112.
- PIMENTA, Selma Garrido. **A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau**. IN: IDEIAS, nº 08. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação, 1990.
- PINAR, Willian F. **La Reconceptualizacion em los Estúdios del Curriculum. La Ensenanza: Su Teoria Y su Prática**. Compilado por J. Sacristian et alii. Espnã. Akai Editor, 1983.
- RONCA, A.C.C. **O Modelo de Ensino de David Ausubel**. IN: PENTEADO, W.M. **Psicologia e Ensino**. São Paulo: Papel livros, 1986.

## **DISCIPLINA: Metodologia, Ciência e Sociedade.**

- CASTRO, A.D. **Modelos de ensino: tentativa de classificação**. Campinas, 1983.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- GIRUOX, H. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública: Pedagógica Crítico-Social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LOWY, M. **Método Dialético e Teoria Política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- SAVIANI, D. **Tendências e Correntes da Educação Brasileira**, in: **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- ALVES, R. **Filosofia da ciência**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DIXOM, B. **Para Quê Serve a Ciência**. São Paulo: EDUSP, 1976.
- KNELLER, G.F. **Ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar/EDUSP, 1980.
- KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. Col. Debates, nº 115. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MORAIS, R. **Filosofia da Ciência e da Teconologia**. Campinas: Papyrus, 1988.
- MRGENBESSER, S. (org.). **Filosofia da ciência**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- POPPER, K. **Coleção Os Pensadores. Três concepções sobre o conhecimento humano**. Vol. XLIV. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- SANTOS, B.V. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados./Cortez, 1983.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Cortez, 1991.

## **CURSO: PSICOPEDAGOGIA OPERATÓRIA.**

### **DISCIPLINA: Sistemas teóricos em Psicologia.**

BALDWIN, A.L. **Teorias do Desenvolvimento da Criança**. Pioneira, 1973.  
BERLYNE, D. E.; PIAGET, J. **Théorie du comportement et operations**, 1960.  
FOULQUIE, P.; DELEDALE, G. **A psicologia contemporânea. Atualidades Pedagógicas**. Cia. Editora Nacional, 1977.  
PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Zahar, 1977.

### **DISCIPLINA: Produção do conhecimento em Psicologia Educacional.**

CAMPBELL, D.T. e Stanley. J.C. **Delineamento experimentais e quase experimentais de pesquisa**. EPU-SP, 1979.  
MOURA, M.L.S.; outros. **Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem de leitura**. Arq. Bras. Psic., v.34, 3-26, 1982.  
ROAZZI, A. ; Dias, M.G.B.B. **A influência da experiência sócio-cultural em crianças inglesas. Dados experimentais e exploração teórica na tarefa de conservação**. Arq. Bras. Psic. , v. 39, 39-56, 1987.  
SABINI, N.A. **A inter-relação entre algumas tarefas operatórias concretas: uma investigação do conceito piagetiano de estágio**. Arq. Bras. Psic., vol. 37, 142-162, 1985.

### **DISCIPLINA: Educação e Epistemologia. (incompleta)**

## **CURSO: PRÉ-ESCOLA – ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS.**

### **DISCIPLINA: Métodos, Técnicas e Propostas de Alfabetização.**

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, Edit., 1978.  
ASSIS, Regina. **Projeto Nezhvalpill: uma alternativa de educação para crianças de classes populares**. Cadernos CEDES, nº 9. Cortez Editora.  
CANEVACCI, M. **Dialética da Família**. São Paulo: Brasiliense, 1982.  
CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica**. Zahar, 1983.  
KRAMER, Sonia. **Educação Pré-Escolar e a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimé, 1982.  
MARQUES, C.S.R. **A Pedagogia de Freinet na Pré-Escola: o que muda**. UFSCar, 1984.  
PRADO, D. **O que é família**. São Paulo: Brasiliense, 1983.  
SAMARA, E. M. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.  
SUYDENS, G. **Não é fácil amar nossos filhos**. Lisboa. D. Quixote, 1984.

### **DISCIPLINA: Pré-Escola e sua Evolução Histórica.**

ABRANTES, P.R. **A Pré-Escola e a Parábola da Polya**, in Cadernos da Cedes, nº 09. São Paulo: Cortez Ed., 1984.  
BRAWN, S.J.; EDWARDS, E. P. **History and theorg of early childhovd education**. L.A., Wadsworth Puslinshing Company, 1972.

CAMPOS, H.M. **As organizações não governamentais e a educação pré-escolar**. Cadernos de Pesquisa em São Paulo, 1988.

CUNHA, L.A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimé, 1984.

LESSA, G. **Assistência à infância: a experiência inglesa e suas lições**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952.

#### **DISCIPLINA: A criança e seu Desenvolvimento.**

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Tradução Rosana Amado Pereira. São Paulo: Editora Harbra, 1986.

ELKIND, D. **Desenvolvimento e Educação da Criança. Aplicação de Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ENDERLE, Carmem. **Psicologia do desenvolvimento: o processo evolutivo da criança**. P.A.: Artes Médicas, 1985.

MUSSEN, P.A.; CONGER, J.J.; KAGAN, J. **Desenvolvimento e Personalidade da Criança**. Tradução Maria Silvia Mourão Neto. São Paulo: Editora Harbra, 1977.

#### **DISCIPLINA: Métodos e Técnicas da Educação Pré-Escolar: Possibilidades e Limites.**

CHARLOT, B. **A mistificação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FREIRE, Pe. Guimarães. **Sobre Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MANACORDA, M. **História da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

#### **DISCIPLINA: A Criança e a Linguagem**

ELLIOT, A.J. **A linguagem na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERREIRO, F. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1986.

LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

#### **DISCIPLINA: Arte Infantil.**

LOWWLFELD, Vikton. **A criança e sua Arte**. São Paulo: Editora Mestre Jou., 1977.

REVERBEL, Olga. **Um Caminho do Teatro na Escola: série pensamento e ação no magistério**. Ed. Scipione, 1989.

SAMPAIO, Marcos F. **Meu filho faz teatro: coleção meu filho**. Ed. Scipione, 1989.

STANILLAWSKI, Constation. **A preparação do ator**. Ed. Civilização Brasileira, 1976.

## **CURSO: EDUCAÇÃO ESPECIAL – DEFICIÊNCIA MENTAL.**

### **DISCIPLINA: Aspectos Psicossociais da Deficiência Mental.**

A.B.N.T. **Adequação das edificações e do mobiliário urbano à pessoa deficiente.** Rio de Janeiro: A.B.N.T. , 1989.

ARANHA, M.S.F. **A interação social e o desenvolvimento humano: temas em psicologia**, nº 3, p. 19-28.

MARTINS, L.M. **Sobre a reorganização de vida de aposentados por invalidez: relatório de pesquisa.** Bauru: Unesp: 1995.

MAZZOTTA, M.J.S. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1986.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984.

### **DISCIPLINA: Metodologia do ensino da língua escrita**

BRASLAVSKY, B. P. **Problemas e métodos no ensino da leitura.** Trad. de Agostinho Minicucci. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem.** Lisboa: Edições 70.

COSTA, M. P. R. **Alfabetização de deficientes mentais.** São Paulo: 3ª Ed. EDICON, 1989.

GOLBERT, C. S. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria-avaliação reflexões.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

KAMI, C.; CLARK, G. **Reinventando a aritmética: implantações da teoria de Piaget.** Campinas, SP: Papirus, 1986.

LEITE, S. A. **Preparando para a alfabetização.** São Paulo: EDICON, 1985.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S.A., 1959.

ZANINI, F. G. **Aquisição da linguagem e alfabetização: suporte lingüístico para a alfabetização.** Porto Alegre: Sagra, 1986.

### **DISCIPLINA: Metodologia do Ensino da Matemática.**

COLL, C. et alli. **Necessidades educativas especiais.** Artes Médicas, 1995.

KAMII, C.; DECLARCK, G. **Reinventando a aritmética: as implicações da teoria de Piaget.** Campinas: Papirus, 1989.

KAMII, C. **A criança e o número.** Campinas: Papirus, 1989.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da criança.** Trad. de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

### **DISCIPLINA: Análise e Programação de Ensino**

GÓES, M.C.R. **A natureza social do desenvolvimento psicológico.** Cadernos Cedes, nº 24. Campinas: Editora Papirus, 1991.

JOHNSON, V.M.; WERNER, R.A. **Um guia de aprendizagem progressiva para crianças retardadas.** São Paulo: Editora Manole, 1984.

SMOLKA, A.L.; Góes, M.C.R. **A linguagem e o Outro, no espaço escolar.** Campinas: Papirus, 1993.

WINDHOLZ, M.H. **Guia Curricular para o ensino de habilidades básicas**. São Paulo: EDICON, 1988.

**DISCIPLINA: Aspectos cognitivos relacionados à aquisição de linguagem**

CHOZAUD, J. **Introdução à Psicomotricidade**. São Paulo: Manole, 1978.

DESTROOPER, J.; VAYER, P. **Dinâmica da Ação Educativa para crianças inadaptadas**. São Paulo: Ed. Manole, 1986.

**DISCIPLINA: Intervenção Precoce e Estimulação Psicomotora**

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1986.

FONSECA, da V. **Psicomotricidade**. São Paulo: Ed. Martins Fontes Ltda, 1983.

GUILLARME, J. **Educação e reeducação psicomotora**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1983.

HERREN, H.; HERREN, M. P. **Estimulação psicomotora precoce**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1986.

LE BOULCH, J. **A educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LE CAMUS, J. **O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MÉREDIEU, F. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

**CURSO: PSICOPEDAGOGIA**

**DISCIPLINA: Metodologia da Intervenção Psicopedagógica – Avaliação Psicopedagógica.**

CONDERMARIN, M. **Maturidade escolar**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1986.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

GOLBERT, C. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, (1988).

GOLDMANN, L. **Ciências Humanas e Filosofia**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

PAIN, S.; ECHEVERRIA, H. **Psicopedagogia operativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PIAGET, J. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SCOZ, B.J.L. **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SCOZ, B.J. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atualização profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

**DISCIPLINA: Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita**

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

NUNES, T. ; BUARQUE, L. **Dificuldades na aprendizagem da Leitura: teoria e prática**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## **DISCIPLINA: Atendimento e Diagnóstico Psicopedagógico**

- CONDERMARIN, M. **Maturidade escolar**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1986.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GOLBERT, C. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- GOLDMANN, L. **Ciências Humanas e Filosofia**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- PAIN, S.; ECHEVERRIA, H. **Psicopedagogia operativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- PAIN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PIAGET, J. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SCOZ, B. L. **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SCOZ, B.J. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atualização profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

## **CURSO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

### **DISCIPLINA: Pesquisa Educacional**

- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- PENIN, Sonia T. de Souza. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papirus, 1994.
- PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto/Portugal: Afrontamento, 1994.
- SILVA, Ezequiel T. **De olhos abertos: reflexão sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.
- VIEIRA, Álvaro. **Ciências e existência: problemas filosóficas da pesquisa científica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

### **DISCIPLINA: Ciência e Sociedade**

- AVELAR, Lucia. **Clientelismo de Estado e Política Educacional. Educação e Sociedade**. Campinas: Papirus/CEDES, a. 17, n. 54. Abr. 1996. p. 34-51.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.
- LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- ROCHA, Ruth. **Quando a escola é de vidro. Admirável mundo louco**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1985.

## **DISCIPLINA: Sociologia da Educação**

- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- ENGUITA, Mariana F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tadeu Tomaz da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- SHAFF, Adam. **A sociedade informativa**. 4. ed., São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2 ed., Lisboa: Moraes, 1981.
- SARUP, Madan. **Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- SILVA, Tadeu Tomaz da. **O que produz e reproduz em educação: ensaios de Sociologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

## **DISCIPLINA: História da Educação. (não consta nos documentos)**

## **DISCIPLINA: Psicologia da Educação.**

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do cotidiano e a Escola de Vygotsky**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1987.
- LIMA, Eloísa C.A.S. **O conhecimento psicológico e suas relações com a educação**. Em aberto, Brasília: ano 9, nº 48, out/dez, 1990.
- LÚRIA, A.R. **Pensamento e linguagem: últimas conferências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LÚRIA, LEONTIEV, VYGOTSKY; outros. **Bases psicológicas da aprendizagem e do Desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **A natureza do ensino segundo uma perspectiva sócio-interacionista**. Ande, ano 11, nº 18, 1992.
- PINO, A. **O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano**. Cad. CEDES, São Paulo: nº 24, p. 32-43, 1991.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## **DISCIPLINA: Seminário de Pesquisa.**

- CARVALHO, Maria Cecília M. **Construindo o saber: técnicas de metodologia científica**. 2 ed., São Paulo: Papirus, 1989.
- CASTRO, Cláudio de Moura. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1977.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 12 ed., São Paulo: Cortez, 1986.
- KERLINGER, K.F. **Metodologia da pesquisa nas ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EDUSP, 1980. p. 271-295.
- LAKATOS, Eva Maria ; MARCONI, Maria Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1989.

RUSSEL, Bertrand. **A perspectiva científica**. São Paulo: Nacional, 1977.  
VARGAS, Milton. **Metodologia da pesquisa tecnológica**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.  
**DISCIPLINA: Currículos e Programas.**

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1992.  
KELLY, Albert Victor. **O currículo: teoria e prática**. São Paulo: Harper, 1981.  
REVISTA ANDE. **Reflexões sobre o ensino de currículos e programas do Rio de Janeiro**. A. 10, nº 17, 1991.  
SPERB, Dalila C. **Problemas gerais de currículo**. 3 ed. , Porto Alegre: Globo, 1976.  
TRALDI, Lady Lima. **Currículos: conceituação e implicação**. São Paulo: Atlas, 1987.  
TYLER, Raph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 10 ed. , Rio de Janeiro: Globo, 1989.

#### **DISCIPLINA: Alternativas Metodológicas.**

CUNHA, Maria Isabel da . **O bom professor e sua prática**. 5ª ed., Campinas, SP: Papyrus, 1995.  
FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.  
GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1990.  
JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.  
PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas: profissão docente e formação, perspectivas sociológicas**. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1993.  
PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. 3ª ed. , Campinas, SP: papyrus, 1996.  
WENZEL, Renato Luiz. **Professor: Agente da educação?** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

#### **DISCIPLINA: Avaliação do Ensino.**

AIRASIAN, Peter W. **Avaliação educacional: planejamento, análise de dados, determinação de custos**. Petrópolis: Vozes, 1981.  
BARTOLOMEIS, Francesco de. **Avaliação e orientação: objetivos, instrumentos, métodos**. Belo Horizonte: Lisboa, 1981.  
BLOON, Benjamim S. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio efetivo**. Porto Alegre, 1972.  
BRUN, Regina A. **Domínio psicomotor: objetivos e avaliação**. Porto Alegre: Sulina, 1974.  
D'ANTOLA, Arlette. **A observação da avaliação escolar**. São Paulo: Loyola, 1981.  
FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar pra quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. São Paulo: Cortez, 1990.  
GOLDBERG, Maria A.Z. **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: EPU, 1982.  
LUCK, Heloísa; CARNEIRO, Doroty. **Desenvolvimento afetivo na escola: promoção, medida e avaliação**. Petrópolis: Vozes, 1985.  
MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.  
SOEIRO, Leda; AVELINE, Suely. **Avaliação educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

**DISCIPLINA: Introdução da Informática na Educação.**

- CASTRO, Cláudio Moura. **O computador na escola**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.  
DREIFUSS, René Armand. **A época das perplexidades – mundialização, globalização, e planetarização: novos desafios**. Petrópolis: Vozes, 1996.  
LOLLINI, Paolo. **Didática e computador: quando e como a informática na escola**. São Paulo: Loyola, 1991.  
**CURSO: SUPERVISÃO ESCOLAR, PLANEJAMENTO, ENSINO E AVALIAÇÃO.**

**DISCIPLINA: Teoria da Educação**

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda et all. **Filosofando: introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.  
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 5ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1982.  
CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1986.  
DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.  
FULLAT, Octavi. **Filosofia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.  
HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. 7ª ed. , Tradução de Antonio Correia. Coimbra: Armênia Amado, 1987.  
LIPMANN, Mathew. **O pensar na educação**. Tradução de Na Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.  
LUCKESI, Cipriano Carlos et all. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar**. São Paulo: Cortez, 1995.  
MARQUES, Mário Osório. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.  
PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficas da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.  
RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A importância política da realização da especificidade da educação**. Revista ANDE, São Paulo, ano 6, nº 12 p. 22/26, 1987.  
RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 2ª ed. , São Paulo: Cortez, 1988.  
SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.  
SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

**DISCIPLINA: Supervisão Escolar no Brasil.**

- ALVES, M.H.M. **Estado e Oposição no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1989.  
BUFFA, Ester. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1988.  
GENTILI, Pablo ; SILVA, T.T. da. **Neoliberalismo: qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.  
IANNI, Octávio. **Teoria da Globalização**. Rio de Janeiro: A civilização Brasileira, 1996.  
NOGUEIRA, Martha G. **Supervisão Educacional: a questão política**. São Paulo: Loyola, 1989.  
SANDER, Benno. **Gestão de educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Centros Associados, 1995.  
SILVA, Naura S.F.C. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. Petrópolis: Vozes, 1987.

### **DISCIPLINA: A Escola Brasileira.**

- CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação Brasileira: Consertos e Remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- INSTITUTO DE PESQUISA AVANÇADA EM EDUCAÇÃO. **Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1996.

### **DISCIPLINA: A Metodologia do Planejamento e da Supervisão**

- AGUIAR, Márcia Ângela. **Supervisão Escolar e Política Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BAIOCCHI, Myrian Veras. **Planejamento**. São Paulo: Cortez, 1979.
- CALAZANS, Julieta (orgs). **Planejamento e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.
- COLS, Suzana. **Planejamento del processo de enseñanza-aprendizagem**. Marimar, 1988.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.
- ENQUITA, Mariano. **A face oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESTEFANIA, Joaquim. **La Nueva Economía: La Globalización**. Madrid: Ed. Debate, 1996.
- GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KOPNIN, P.V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LAFER, Betty. **Planejamento no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LEFEVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- SNYDERS, Georges. **Alegria na Escola**. São Paulo: Ed. Manole, 1993.

### **DISCIPLINA: O Desenvolvimento Humano e Apropriação do Conhecimento.**

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 5ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1982.
- DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.
- FULLAT, Octavi. **Filosofia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. 7ª ed., Tradução de Antonio Correia. Coimbra: Armênia Amado, 1987.
- MARQUES, Mário Osório. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.
- RABUSKE, Edvino. **Epistemologia das ciências humanas**. Caxias do Sul: EDUCS, 1987.
- RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1988.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

## **CURSO: O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL**

AGUIAR, Márcia Ângela. **Supervisão Escolar e Política Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

BATISTA, Myrian Veras. **Planejamento**. São Paulo: Cortez, 1979.

COLS, Suzana. **Planejamento del processo de enseñanza-aprendizagem**. Buenos Aires: Marimar, 1988.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LAFER, Betty. **Planejamento no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia; MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando: introdução a filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, Vozes, 1996.

## **DISCIPLINA: A Pesquisa em Educação**

DREIFUSS, René Armand. **A época das perplexidades**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectivas, 1983.

FIETOSA, Vera Cristina. **Redação de textos científicos**. Campinas: Papirus, 1991.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1991.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MORAES, Regis de. **Filosofia da ciência e da tecnologia**. 5ª ed., Campinas: Papirus, 1988.

PÁDUA, Elizabete M.M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. São Paulo: Papirus, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da.; GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 1996.

VARGAS, Milton. **Metodologia da pesquisa tecnológica**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

## **DISCIPLINA: Educação e Trabalho**

ALVES, Rubens. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Artes Poética, 1994.

EVANGELISTA, João E. **Crise do Marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 1992.

FAZENDA, Ivani C.A. **Interdisciplinaridade: um projeto de parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, 1994.

MACHADO, Lucília R. ; outros. **Trabalho e educação**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1994.

SANTOS, S. Adir José. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992.

SILVA JÚNIOR, Celestino A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1993.

**DISCIPLINA: Seminários de Pesquisa. (bibliografia incompleta).**

## **CURSO: DIDÁTICA**

**DISCIPLINA: Didática no Contexto Histórico**

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf ; MARINHO, Hermínia Regina Bugeste. **Avaliação e seus pressupostos teórico-práticos na escola de primeiro grau**. UEPG, 1996.

ANDRÉ, Marli; OLIVEIRA, Maria Rita. **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A dialética da eliminação no processo seletivo**. Revista Educação, nº 39, 1991.

GIROUX, Henri. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Maria Rita (org). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1993.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Didática: o ensino e suas relações**. São Paulo: Papirus, 1996.

**DISCIPLINA: Formação do Professor e a Prática Pedagógica.**

ALONSO, M; CARVALHO, M.A. de; RIBAS, M.H. **Formação de professores: opção pela reprodução ou pela transformação**. Comunicação apresentada na IXX Reunião da Anped. Caxambu, set. 1996.

ALONSO, Myrtes (org.) **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 199.

CAVACO, M.H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

DAVINI, M.C. **La formación docente em cuestión**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

**DISCIPLINA: Pesquisa Aplicada à Prática Pedagógica.**

CARVALHO, M.C. M. **Construindo o saber**. Campinas: Papirus, 1994.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

DIAS, F. C. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

#### **DISCIPLINA: Profissionalização Docente e Didática**

- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda. 1997.
- PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

#### **DISCIPLINA: Revelações da Escola Brasileira no Contexto Atual**

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba. IBEPX Autores Associados, 1998.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1999.
- DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do Capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GANDIN, Danilo. **Escola e Transformação Social**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MACHADO, Nilson José. **Ensaio Transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- MELLO, Guiomar Mano de. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1996.
- NAUFAL, M. A. Savasini. **Educação, amando e transformando**. São Paulo: Papyrus, 1991.
- PEY, Maria Oly. **A escola e o discurso pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1998.
- PRADO, Francisco Gutiérrez Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DISCIPLINA: Revelações da Escola Brasileira no Contexto Atual.**
- CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação Brasileira: Consertos e Remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1999.
- DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GANDIN, Danilo. **Escola e Transformação Social**. Petrópolis, Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1996.

PRADO, Francisco Gutiérrez Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

#### **DISCIPLINA: Organização do Trabalho Pedagógico Escolar**

CASASSUS, Juan. **Tarefa da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FONSECA, Dirce Mendes da. **Organização administrativa educacional: um compromisso democrático**. Campinas: Papyrus, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

#### **DISCIPLINA: Contribuições da Didática no Cotidiano Escolar**

ANDRÉ, Marli ; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs). **Alternativas no ensino de Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

RIBAS, Marina Holzmann. **O pensado e o construído: um olhar sobre o cotidiano da escola**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ROCHA, Maria de Lurdes. **Projetando a mudança a partir de um estudo do cotidiano escolar**. São Paulo: Pioneira, 1999.

#### **DISCIPLINA: Planejamento e Avaliação**

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Petrópolis: Vozes, 1995.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

#### **DISCIPLINA: Novas Competências para Ensinar**

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Sala de aula ou o lugar de veiculação do discurso dos oprimidos**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CARVALHO, Marlene Araújo; RIBAS, Marina H. **A prática pedagógica como fonte de conhecimento**. Ponta Grossa, 1995.  
LARROSA, Jorge. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.  
PICHON, Rivière Enrique. Trad. Eliane Toscano Zamikhouwsky. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.  
REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas. SP: Papirus, 1995.

#### **DISCIPLINA: Tecnologias Educacionais: comunicação/educação**

BAIRON, M. Lauíza. **Multimídia**. São Paulo: Global Editora, 1995.  
CYSNEIROS, P.G. **Novas Tecnologias em sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora**. IX INDIPE. Águas de Lindóia, SP. , 1998.  
FERRÉS, Joan. **Vídeo e Educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.  
GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem Total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.  
LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na Era da Informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.  
MACHADO, Arlindo. **A arte do Vídeo**. São Paulo: Moderna, 1989.  
MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão: a vida pelo vídeo**. São Paulo: Moderna, 1988.  
MOLES, Abraham. **O cartaz**. São Paulo: Perspectiva, 1978.  
NEGROPONTE, . N. **A vida digital**. São Paulo: Cia de Letras, 1995.

#### **DISCIPLINA: Comunicação e Educação/Tecnologias Educacionais.**

ALMEIDA, Cândido Mendes. **O que é Vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.  
ALMEIDA, M. José de Almeida. **Imagens e Sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.  
BAIRON, Sérgio. **Multimídia**. São Paulo: Global Editora, 1995.  
BELLONI, M. Luiza. **A mundialização da cultura**. Revista Sociedade e Estado, vol.IX, n.1-2, jan/dez., 1994.  
GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem Total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.  
MACHADO, Arlindo. **A arte do Vídeo**. São Paulo: Moderna, 1989.  
MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão: a vida pelo vídeo**. São Paulo: Moderna, 1988.  
MOLES, Abraham. **O cartaz**. São Paulo: Perspectiva, 1978.  
MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.  
NEGROPONTE, N. **A vida digital**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.  
PRETTO, Nelson de Luca. **Uma Escola Sem/Com Futuro Educação Multimídia**. São Paulo: Papirus, 1996.  
REZENDE, A. Lúcia M. de ; REZENDE, Nauro B. **A tevê e a Criança que Te Vê**. São Paulo: Cortez, 1989.

#### **DISCIPLINA: SEMINÁRIO DE ORIENTAÇÃO MONOGRÁFICA**

DIAS, F.C. **Metodologia científica em ciências sociais**. Atlas, São Paulo, 1995.  
FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

## **ANEXO IV**

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DAS MONOGRAFIAS APRESENTADAS**

1. ABRANTES, Terezinha dos Anjos. “**O valor dos jogos no desenvolvimento lingüístico e na adaptação escolar da criança**”. Guarapuava, 1997, M. 370.154 A 161v.

ANTUNES, Celso. **Manual de Técnicas de Dinâmica de Grupo de Sensibilização de Ludopedagogia**. Petrópolis: Vozes, 1989.

ALENCAR, Chico; RIBEIRO, (org.). **Brasil Vivo: uma nova história da nossa gente**. Vl. 1. Petrópolis: Vozes, 1991.

AMORIM, Marília. **Atirei o pau no gato: a pré-escola em serviço**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COSTA, Niobe Marques da; VALLE, Edna Almeida Del. **Música na Escola Primária**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria Olympio, 1970.

CUNHA, Wilson. **Biblioteca Educação e Cultura – Cinema**. Rio de Janeiro: Bloch, 1980.

MAGALHÃES, Raymundo Jr. **Biblioteca Educação e Cultura – Teatro**. Rio de Janeiro: Bloch, 1980.

- MENYUK, Paula. **Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- MIGNONE, Francisco. **Biblioteca Educação é Cultura – Música**. Rio de Janeiro: Bloch, 1980.
- MIRANDA, Nicanor. **Duzentos Jogos Infantis**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.
- PETRY, Rose Mary; QUEVEDO, Zeli. **A magia dos Jogos da Alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1994.
- PILLAR, Analice Dutra. **Fazendo artes na alfabetização – artes plásticas na alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Kuarup, 1987.
- SABINI, Maria Aparecida Cória. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1993.
- SLYUVITCH, Miron Vladimir. **Desenvolvimento Psicossocial da Criança – Abordagem Pediátrica e Psicológica**. São Paulo: Savier Editora de Livros Médicos. Série Pediatria, 1988.
2. BIANEK, Otília Portugal Portes. “**A importância dos jogos no ensino da matemática**”. Guarapuava, 2001. M 372.7 B578i.
- ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo, de sensibilização de ludopedagogia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. **Aprendendo Pensando – contribuições da psicologia cognitiva para a educação**. 13ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- FARIA, Anália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- FERREIRA, Angela Maria Franco (org.). **Matemática, brincando e construindo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1996.
- GRASSESCHI, Maria Cecília (org.). **Promat: Projeto Oficina de Matemática**. São Paulo: FTD, 1999.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, Imagem e Representação. 3ª ed. Rio de Janeiro:
- RODRIGUES, Z. P. **Aprendizagem da matemática**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1967.
3. BORYÇA, Judith Aparecida Dambroski. “**O lúdico no processo ensino-aprendizagem**”. Guarapuava, 2001. MN 372.86 B379 LUD.
- ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico: a abordagem Reuven Furstein a partir de Vygostsky e Piaget**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CHEMELLO, Thereza. **Brincando com embalagens vazias**. São Paulo: Global, 1994.

CRESPO, Marlene Perlingueiro. **Os maus alunos**. São Paulo: Companhia Nacional, 1975.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro: FAE, 1994.

ERICKON, Eric. **Brinquedos e engenhocas**. São Paulo: Scipione, 1989.

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Meditação, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

INHELDER, B.; PIAGET, Jean. **A função semiótica ou simbólica**. Lisboa: Moraes, 1979.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **O brinquedo na educação**. São Paulo: Pioneira, 1990.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar**. São Paulo: Loyola, 1999.

MARINHO, Adelir Aparecida et alii. **Dominó: jogo de regras favorece o desenvolvimento lógico-matemático**. Porto Alegre: CPOEC, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 2000.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

4. BÜHER, Luciane Scheibe. **“A ludicidade na óptica do supervisor”**. Guarapuava, 1999. M 371.3078 B9171.

- ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** São Paulo: Summus, 1985.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.
- BORGES, Célio José. **Educação física para o pré-escolar.** Rio de Janeiro: Sprint, 1987.
- BORSARI, José Roberto. **Educação física para o pré-escolar.** Rio de Janeiro: Sprint, 1987.
- CHAUÍ, Marilena. **Educação e ideologia.** São Paulo: Moderna, 1980.
- DAMASIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança.** São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DIEM, Liselott. **Brincadeiras e esporte no Jardim de Infância.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.
- FURTH, Hans et alii. **Piaget na prática escolar.** São Paulo: Ibrasa, 1979.
- GOMES, Vera Miranda. **Prática psicomotora na pré-escola.** São Paulo: Ática, 1987.
- GUERRA, Marlene. **Recreação e lazer.** Porto Alegre: Sagra, 1987.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens. **O jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1971.
- KAMII, Constance et al. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações na teoria de Piaget.** São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WINNICOTTI, D. W. **A criança e seu mundo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- 
5. CAMARGO, Sonia Eliza Binde. **“O uso do lúdico como auxílio na compreensão do conceito de frações”.** Guarapuava, 2000. MN 372.72 C 173 USO.
- CARRAHER, Terezinha Nunes et al. **Aprender pensando: contribuições da psicologia para a educação.** 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MACHADO, Nilson José. **Matemática e educação: alegorias, tecnologias e temas afins.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo da criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editoras, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A Formação do símbolo da criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editoras, 1995.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem Escolar e a construção do conhecimento**; trad. Emília de Oliveira Dinel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VYGOTSKY, L.S.A. **A formação social da mente**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

6. CATTANEO, Angelina. **“A importância dos jogos no ensino da matemática para o aluno deficiente mental”**. Francisco Beltrão, 1996. M. 372.21 C394p.

ARANÃO, Ivana Denófilo. **A Matemática através de Jogos e Brincadeiras**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1996.

BARROS, Eliane Leite Vaz de. **Na brincadeira de arraia a criança aprende brincando**. Revista Integração-MEC, 1995; p. 50-51.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil**. Ser Institucional 2 MEC/SEESP. Brasília, 1994.

CENTURION, Marília. **Números e Operações**. São Paulo: Scipione, 1994.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. **Jogos em Grupos na Educação Infantil**. Trajetória Cultural, 1991.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. 18ª ed. São Paulo: Papirus, 1994.

LORENZATO, Sérgio. **Matemática da mão para a cabeça**. Revista Nova Escola. Abril/Novembro, 1995. P.8-15.

SANTOS, Maria Luiz Ribeiro. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 1992.

7. CELUPPI, Susana Beatriz Lourenci. **“Pré-Escola: corpo e movimento – uma análise reflexiva”**. Francisco Beltrão, 1996. M 372.21 C394p.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de Ensinar**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

ALEXANDER, Gerda. **Eutonia – Um caminho para a percepção corporal**. São Paulo. 2ª ed, Martins Fontes, 1983.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. Piracicaba, UNIMEP, 2ª ed, 1994.

BERGE, Yvone. **Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento**. São Paulo, Martins Fontes, 1981.

BRUHNS, Heloísa Turini. **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1985.

COSTE, Jean-Claude. **A psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

CURY, C.R. **Educação e Contradição**. São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**. Teoria e Prática da Educação Física. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1991.

FLINCHUM, Bettym. **O desenvolvimento motor da criança**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1982.

GAIARÇA, José. **O que é corpo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KOPES, Suely. **Psicomotricidade Infantil**. São Paulo: Zahar, 1985.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até aos 6 anos**. Trad. Ana Guardiola Brizolara. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PIAGET, J. **Fazer e Compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PINTO, Leila M. S. de M. **Do prazer e dos jogos**. In *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, nº 4 julho/agosto, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

8. CRICZINSKI, Luciane Marochi. “**A importância do lúdico na aprendizagem infantil**”. Irati, 2001. MN 372.86 G846 IMP.

ARAÚJO, Vânia C. de. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

ARMANELLI, Wellington. **Criança, brinquedo e personalidade**. Belo Horizonte: Editor I.A., 1967.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 2ª ed. São Paulo, Summus Editorial, 1987.

CORNELL, Joseph. **Brincar e Aprender com a natureza**. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 18ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Editora Pioneira, 1996.

OLIVEIRA, Paulo Salles de. **O que é brinquedo**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

9.DANGUI, Jacqueline Neitzke. “**A prática cotidiana na sala de aula: um relato de experiências**”. Guarapuava, 2000. MN372.21 D182 PRA.

BEBRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, 1996.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1990.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré-escolar**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

OLIVEIRA, Ana Cristina Baptistellla de. **Qual a sua formação, professor?** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

WITTER, Geraldina Porto. **O pré-escolar: um enfoque comportamental**. 2ª ed. São Paulo, SP: Pioneira, 1986.

10.DREVISKI, Dirce Macedo. “**Educação Infantil: quando o lúdico contribui para a construção do conhecimento**”. Guarapuava, 2000. MN 372.86 D775 EDU.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SDF, v.3,1998.

DEHEINZEELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

IGNÁCIO, Renate Keller. **Criança querida: o dia-a-dia das creches e jardim-de-infância**. 2 v. São Paulo: Antroposófica associação Comunitária Monte Azul, 1995.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KRAMER, Sonia et. Al. **Infância e educação infantil**. Campinas.S.P: Papirus, 1999.

11.MANIKOWSKI, Sandra Mara. “**Os jogos e as brincadeiras na educação infantil**” Guarapuava, 1999. MN 372.86 M278 JOG.

CASTRO, Amélia D. **Piaget e Pré-Escola**. São Paulo: Pioneira, 1979.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1987.

CÓRIA, Maria Aparecida S. **Psicologia Aplicada à Educação**. São Paulo: E.P.V., 1986.

GAIARSA, José A. **O que é corpo**. 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

GROSSI, Esther P. **Vanguardas Pedagógicas**. Rio Grande do Sul: Edelbra, 1991.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Universidade de São Paulo e Perspectiva, 1971.

IGNÁCIO, Renato K. **Criança Querida**. 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1995.

KRUEGER, Walter C. 1001 **Atividades para fazer com suas crianças**. 5ª ed. São Paulo: Maltese, 1995.

MACHADO, Marina M. **O brinquedo: sucata e a criança**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1995.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho. Imagem e representação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Fontes, 1984.

12.MARQUES, Ana Rita Oliveira. “**O lúdico na prática educativa como forma de conter a evasão e a repetência**”. Santo Antonio de Jesus, BA, 1997. M 370.154 M357L.

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** São Paulo: Summus, 1985.

AMORIM, Marília. **Atirei o pau no gato: pré escola em serviço**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Educação e ideologia**. São Paulo: Moderna, 1980.

COELHO, Paulo. **O alquimista**. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Paulo de Sales. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

- PILLAR, Analice Dutra. **Fazendo artes na alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1990.
- SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SILVA, Walburga Arns da. **Cala-boca não morreu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- WEISS, Luise. **Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata**. São Paulo: Scipione, 1989.
- WEISS, Maria Lúcia Lemme et alli. **Considerações sobre a instrumentação do psicopedagógico no diagnóstico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- WINNICOTTI, D.W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- 13.MORGAN, Patrícia Besson. “**O brinquedo na Pré-Escola**”. Francisco Beltrão, 1997. M 372.21 M847b.
- Educação Pré-Escolar. Desafios e Alternativas. Caderno CEDES.
- KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos. 6ª ed. São Paulo. Ática, 1993.
- MACHADO, Nicolau Marieta Lúcia. A educação pré-escolar. São Paulo: Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Fontes, 1984.
- VIGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Fontes, 1987.
- 14.MEIRA, Daili Terezinha. “**O urgente resgate do lúdico através da leitura**”. Guarapuava, 1998. MN 372.86 M515 URG.
- ALVES, Castro. In: **Revista Nova Escola**. Ed. Abril. São Paulo – Ano XII – nº 112, maio de 1998, p. 13.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 22ª ed. Ed. Vozes. Petrópolis, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino de militância e divulgação**. Coleção Leituras no Brasil ALB. Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras, 1996.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo, SP: Editora Companhia das Letras, 1997.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos**. São Paulo, SP: Ed. Ática, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4ª ed. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 1993.
- VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura**. São Paulo, SP: EPU, 1989.

15.MORSELLI, Míriam. “A importância das atividades lúdicas na alfabetização bilíngüe”. MN 372.41 M833 IMP.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Método lúdico de alfabetização. 16 ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

FARIA, Anália Rodrigues de. O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. São Paulo: Ática, 1989.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

KATO, Mary. O aprendizado da leitura. 3ª ed. São Paulo: Fontes, 1990.

PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1970.

SMOLKA, Ana Luiza B. A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

16.OKONOSKI, Grazielle Venzon. “**Os jogos lúdicos para uma melhor compreensão da matemática fundamental**”. Guarapuava, 2001. MN 372.72 O41 JOG.

ALENCAR, Eunice S. de. **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

ANTUNES, Celso. **A teoria das inteligências libertadoras**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BATTRO, Antonio M. **O pensamento de Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

CARVALHO, Dione Lucchesi. **Metodologia do ensino da matemática**. São Paulo: Cortez, 1992.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexão sobre ação e matemática**. São Paulo: Summur, 1986.

DANTE, Luis Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática**. São Paulo: Ática, 1997.

GARCIA, Regina L. **Revisando a pré-escola**. (org.). 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. (org.). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Ana Tereza Carvalho de. **Construtivismo: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1995.

WAPSKOP, Gisela. **Brincar de pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

17.OLIVEIRA, Francismara Neves de. “**A importância dos jogos enquanto intervenção psicopedagógica para construção de estruturas operatórias**”. Guarapuava, 1994. MN 372.72 048 IMP.

ALMEIDA, P. N. **Dinâmica lúdica: jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1981.

ALMEIDA, P.N. **O ensino globalizante em dinâmica de grupo**. São Paulo: Saraiva, 1973.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Editora Nacional, 1952.

DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FLAVELL, J. H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1992.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papyrus, 1984.

KOTHE, S. **Pensar é divertido**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1989.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro. São Paulo: Editora Forense, 1970.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problemas central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

PIAGET, J. **O possível e o necessário: evolução dos necessários na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

18.PRETO, Ana Lúcia. “**Conhecimento e expressão no ciclo básico inicial, na escola estadual de primeiro grau ‘prof. Faustino Pedrosa’, no município de Votuporanga**”. MN 372.86 P943 CON. Guarapuava.

BENJAMIN, A. **A entrevista de ajuda**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança e o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BOSSA, N.A. & OLIVEIRA, V.B. **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CASTORINA, J.A. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. Trad. Cláudio Schilling. São Paulo: Editora Ática S/A, 1995.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro & pensamento**. Trad. Karen Astrid Muller e Silvana Garcia. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 1980.

ENDERLE, C. **Psicologia do desenvolvimento: o processo evolutivo da criança**. 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas; a teoria na prática**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1985.

GROUNLUND, N. E. **O sistema de notas na avaliação do ensino**. São Paulo: Pioneira, 1979.

PIAGET, J. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

19.PRECHESKI, Amélia Tereza. “**A importância dos jogos na aprendizagem infantil**”. Guarapuava, 1994. MN 372.86 P923 IMP.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Dinâmica lúdica: jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1981.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

GIBELLO, B. **A criança com distúrbios de inteligência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 1984.

MACEDO, Lino. **Para uma psicopedagogia construtivista**. In: ALENCAR, E.S. (org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

MANTOVANI DE ASSIS, O. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo: Pioneira, 1979.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Editora Forense, 1970.

PIAGET, Jean. **O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

20.SAPORITI, Silvana Batista de Campos. **“O jogo e desenvolvimento infantil: uma questão que suporta a postura lúdico-pedagógica”**. Guarapuava, 1993. MN372.86 S241 JOG.

ABRANTES, Paulo Roberto. **“O pré e a parábola da pobreza” in: Educação pré-escolar: desafios e alternativas**. Cadernos CEDES 9 ed. São Paulo: Cortez/CEDES, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1971.

Revista. **A mãe educando: brinquedos educativos e materiais pedagógicos**. V.17 nº 168, 1984.

SANTOS, Marion Merlone dos. **Teoria e prática de brinquedo**. Rio de Janeiro. Universidade Gama Filho, 1972.

WEISZ, Telma. **Reverendo a função pedagógica da pré-escola**. In: A pré-escola e a criança hoje. Idéias 2. São Paulo: FDE, 1988.

21.SOUZA, Oni Terezinha dos Santos de Souza. **“A importância dos jogos e brincadeiras na aprendizagem”**. Guarapuava, 2000. MN 372.86 S729 IMP.

ALVES, T.B. **Psicomotricidade**. Manual Prático. Porto União: Uniporto, 1991.

ÁVILA, Fernando Bastos. **Pequena enciclopédia de moral e civismo**. Brasília: MEC/FENAME, 1982.

BOULCHE, Le. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 06 anos: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

COLTALLAT, D.M. **Psicomotricidade**. Porto Alegre: Globo, 1976.

CUBERES, Maria Teresa González. **Educação infantil e séries iniciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FLINCHUM, Betty M. **Desenvolvimento motor da criança**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.

LEITE, Dante Moreira. **O desenvolvimento da criança**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

MEDEIROS, E.B. **Jogos para recreação infantil**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1991.

PETRY, A. **A psicomotricidade**. São Paulo: Moderna, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.